

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**OS INTERESSES E AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ACORDO
COM OS 6 TIPOS DE PERSONALIDADE PROPOSTOS POR
HOLLAND (RIASEC) NUMA AMOSTRA DE ESTUDANTES DO
ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE**

Isabel Maria Gonçalves dos Santos

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**OS INTERESSES E AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ACORDO
COM OS 6 TIPOS DE PERSONALIDADE PROPOSTOS POR
HOLLAND (RIASEC) NUMA AMOSTRA DE ESTUDANTES DO
ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE**

Isabel Maria Gonçalves dos Santos

Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Barros

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

2012

Agradecimentos

À Professora Doutora Alexandra Barros, pela orientação desta dissertação, pela confiança que depositou em mim e no meu trabalho e pelo incentivo e apoio disponibilizados ao longo deste período.

À Professora Doutora Odília Teixeira, pelo material disponibilizado, no sentido de me facilitar a pesquisa bibliográfica.

À Dr.^a Maryline de Almeida, minha orientadora do estágio no Instituto de Orientação Profissional pelo contributo e pelas aprendizagens que me proporcionou ao longo deste período.

À Reitoria da Universidade Jean Piaget, ao Professor Dr. Jacinto Estrela e aos restantes docentes da referida Universidade, na Cidade da Praia, ao Professor José Manuel Pereira (Universidade de Cabo Verde) e aos serviços académicos e a alguns professores do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais que se disponibilizaram para que pudesse recolher informação junto dos alunos destas instituições e que direta e/ou indiretamente contribuíram para esta investigação.

Aos meus filhos, Adriane e Diego, por serem a razão da minha persistência neste projeto e por me aturarem quando estava stressada e com alterações de humor. Ao meu companheiro Adriano que aceitou e suportou estar longe da família durante este período, pela amizade e pelo apoio incondicional.

À colega Fátima, pelo apoio, pela disponibilidade e confiança depositada e por ter contribuído para que esta investigação fosse uma realização.

Às minhas amigas Carla, Zuleica e Lucilina por todo o apoio e experiência.

Aos meus familiares e a todos aqueles que me incentivaram com as suas palavras de apoio.

Resumo

Tendo por base a teoria dos interesses e das escolhas vocacionais e o modelo RIASEC propostos por Holland, (1973, 1985, 1997) a presente investigação pretende saber como se caracterizam os interesses profissionais dos alunos que frequentam diferentes Cursos Superiores em Cabo Verde e avaliar as características psicométricas do instrumento utilizado. Pretende-se ainda averiguar se existe congruência ou não entre os interesses dos estudantes e os cursos que frequentam, bem como verificar se há diferenças nos interesses avaliados em função do género e do estatuto socioeconómico.

Nesta investigação participaram 250 estudantes de três instituições de Ensino Superior da Cidade da Praia, Ilha de Santiago em Cabo Verde. Foi aplicado o *Inventário de Interesse de Exploração Autodirigida* (SDS), versão em língua portuguesa (Primi, Mansão, Muniz, & Nunes, 2010).

Os resultados obtidos confirmam as adequadas características psicométricas do instrumento nesta população e estão de acordo com as previsões do modelo acima referido.

Palavras-chave: Escolhas Profissionais, Interesses Vocacionais, Tipos de Personalidades, Modelo Hexagonal, SDS.

Abstract

Based on interest theory and vocational choices and RIASEC model proposed by Holland, (1973, 1985, 1997) this study was aimed to characterize interests of students attending different higher education courses in Cape Verde and to evaluate the psychometric characteristics of the instrument used. The aim is also to inquire if there is congruence among interests and courses attended by students, as well as to confirm if there are differences in evaluated interests by gender and socioeconomic status.

The participants in this study were 250 students from three institutions of higher education in Praia, Santiago Island in Cape Verde. Were applied the *Self-Directed Search* (SDS), Portuguese version (Primi, Mansão, Muniz, & Nunes, 2010).

The results confirm the adequate psychometric characteristics of the instrument in this population and are consistent with the previsions of the model above.

Keywords: Career Choices, Vocational Interests, Personalities Types, Hexagonal Model, SDS.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
1.1. Breve Evolução da Psicologia Vocacional	3
1.2. Modelo Desenvolvimentista de Donald Super	5
1.3. Modelo Sociocognitivo.....	8
1.4. A Teoria dos Interesses e das Escolhas Vocacionais de Holland	11
1.4.1. Os Seis tipos de Personalidades e os Meios de Trabalho de Holland	16
1.5. Objetivos da Investigação	21
Capítulo 2 – Metodologia	23
2.1. O Instrumento – SDS	23
2.2. Procedimentos.....	25
2.3. Caracterização da Amostra	26
Capítulo 3 – Resultados.....	29
Capítulo 4 – Discussão e Conclusões.....	49
Referências Bibliográficas	55
Índice de Figuras	61
Índice de Tabelas	61
Lista de Anexos	63

Introdução

A escolha profissional caracteriza-se por ser, talvez, uma das tarefas mais importantes na fase da adolescência bem como do jovem adulto. Nesta etapa, é comum, observar os adolescentes e jovens indecisos, perante a tomada de decisão que têm de efetuar e com dificuldade em comprometer-se com um percurso que envolve a preparação e o ingresso numa profissão específica (Primi, Moggi, & Casellato, 2004). Essa escolha envolve mudanças, perdas, medo do fracasso e da desvalorização (Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003), “supõe a elaboração de lutos e conflitos consigo mesmo e com outros, luto pela adolescência, pelos antigos projetos fantasiados, entre outros” (Bohoslavsky, 2007, p.79), requerendo reavaliações constantes. Embora o futuro de um indivíduo não dependa exclusivamente da sua opção profissional e mesmo sabendo que a mesma pode ser modificada, as questões vocacionais têm-se tornado cada vez mais importantes para os indivíduos (Bardagi *et al.*, 2003).

Neste sentido e em virtude destas dificuldades, a psicologia criou formas específicas de ajuda, das quais se destaca a orientação profissional, que procura ajudar os indivíduos a solucionarem os obstáculos enfrentados no momento da escolha profissional (Crites, 1969). Um dos propósitos da orientação profissional consiste no levantamento de características pessoais do indivíduo e na reflexão sobre as possíveis carreiras face a essas informações. Uma das formas mais eficazes e rápidas de o fazer consiste na utilização de instrumentos de avaliação psicológica, através, por exemplo, dos inventários de interesse e de personalidade (Primi *et al.*, 2004).

Neste domínio, um dos inventários de interesses mundialmente mais conhecido é o Inventário de Interesse de Exploração Autodirigida, forma CE (SDS – *Self Directed Search*), que se baseia no Modelo Hexagonal de Holland (Holland, 1973, 1985, 1997). Este modelo propõe seis tipos principais reunindo vários aspetos, tais como traços de

personalidade, objetivos de vida, valores, competências e capacidades (Holland, 1973, 1985, 1997; Primi *et al.*, 2004).

Neste sentido, a presente investigação baseia-se no modelo acima referido e visa caracterizar os interesses profissionais dos jovens universitários que frequentam diferentes Cursos do Ensino Superior em Cabo Verde, bem como, analisar as características psicométricas do instrumento utilizado nesta população em estudo.

Este trabalho está dividido em quatro partes: a primeira refere-se ao enquadramento teórico onde se aborda uma breve evolução da Psicologia Vocacional, com referências ao modelo desenvolvimentista de Donald Super, ao modelo sociocognitivo e à teoria dos interesses e das escolhas vocacionais de Holland.

Na segunda parte, apresenta-se a metodologia, descrevendo primeiramente, as características do instrumento utilizado, os procedimentos efetuados (as condições de aplicação e tratamento de dados) e, posteriormente, a caracterização dos participantes.

A terceira parte diz respeito à análise quantitativa dos resultados obtidos através do SDS.

Por fim, na quarta parte, discutem-se os resultados e as suas implicações, apresentam-se as limitações associadas ao estudo, as possíveis implicações práticas deste trabalho, assim como sugestões para futuras investigações.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1. Breve Evolução da Psicologia Vocacional

“É sempre difícil, se não impossível identificar e muito menos chegar a um acordo quanto à origem da história da Psicologia Vocacional” (Crites, 1969, p. 4).

Em meados do século XIX, tanto nos EUA como na Europa, muitas famílias tinham que pôr os filhos a trabalhar obrigatoriamente muito cedo, o que significava que muitas crianças ficavam precocemente excluídas da escola. No entanto, ainda nos finais deste século, em diferentes sociedades as pessoas trabalhavam em função da sua condição social, da sua classe ou dos seus objetivos políticos (Herr, 2008).

No início do século XX, Frank Parsons lançou as bases conceituais da Psicologia Vocacional, sendo as suas ideias muito influentes neste campo. Formulou um modelo conceitual de relação indivíduo/profissão com base no pressuposto de que deveria haver um ajustamento entre as características do trabalho e as do indivíduo (Crites, 1969). Até então, a escolha profissional era considerada como um comportamento de acontecimento único e estático na vida de um indivíduo, dando-se ênfase a características pessoais, relacionando-as com as da profissão (Balbinotti, 2003; Teixeira, 2008).

Ainda no início do século XX, segundo Herr (2008) com a chegada da Revolução Industrial aos Estados Unidos, e consequente aumento dos fenómenos da industrialização, urbanização e emigração, começaram a surgir várias questões sobre a forma como os diversos países deveriam lidar com as mudanças sociais, económicas e políticas que acompanhassem a transformação das sociedades até então agrícolas em sociedades dominadas pela industrialização e pela distribuição de bens em grande escala.

Assim, as intervenções de carreira começaram a ganhar forma, a sua implementação nos serviços diretos com os adolescentes e adultos começou a ser visível com destaque para alguns trabalhos, como por exemplo o de Alfred Binet (em França) no domínio dos testes de inteligência; o de Spranger e Munsterberg (na Alemanha) relativamente ao estudo da relação entre os tipos de personalidade e os diferentes tipos de emprego, e as investigações nas áreas da escolha vocacional e do rendimento no trabalho, respetivamente; os contributos de Jesse B. Weaver e de Eli Weaver (nos Estados Unidos) sobre os problemas educacionais e de carreira dos estudantes, entre outros. Apesar destes contributos, nas primeiras décadas do século XX, o destaque foi para o desenvolvimento de importantes técnicas de aconselhamento para fazer face às necessidades crescentes que iam surgindo, por exemplo, quanto à procura de trabalho (Herr, 2008).

Até então, a orientação profissional tinha por objetivo analisar o problema da escolha para a vida, apenas dirigida a alguns, já que estavam excluídos muitos destinatários entre os quais mulheres e os indivíduos que pertenciam a uma classe socioeconómica baixa (Teixeira, 2008).

Nas décadas de 50 e 60 do mesmo século registou-se um grande salto na história da Psicologia, com o surgimento de alguns paradigmas, nomeadamente o desenvolvimentista e o humanista, que vieram impulsionar uma profunda mudança no campo da Psicologia da Orientação. Estas mudanças deveram-se entre outros fatores, ao auge das economias do período pós-guerra, ao incremento do papel da escola nos processos de democratização, o que conduziu a algumas reformas educativas na Europa, nomeadamente ao prolongamento da escolaridade obrigatória (Crites, 1969).

Segundo Reuchlin (1976), com o decorrer dos tempos, o aumento do rendimento médio permitiu o alargamento da escolaridade obrigatória. Com isso a terminologia

evoluiu e em vez de Orientação Profissional, começou-se a falar em Orientação Escolar e Profissional. A ênfase nos modelos desenvolvimentistas traduz-se na expressão desenvolvimento da Carreira referida por Donald Super e mais tarde surge a designação de Psicologia Vocacional como campo autónomo da Psicologia (Crites, 1969).

1.2. Modelo Desenvolvimentista de Donald Super

Em 1942, Super apresentou uma síntese do que se conhecia naquela época sobre a escolha de uma carreira. Considerou a escolha vocacional como resultado de uma série de decisões pré-ocupacionais e ocupacionais que podem durar toda a vida, contrastando assim, com a ideia dominante até ao momento, e que estava associada à teoria de Parsons, de que a escolha profissional era considerada um acontecimento único e estático na vida de um indivíduo (Balbinotti, 2003). Na perspetiva desenvolvimentista de Super, o conceito de carreira assume um papel central, sendo definido como um conjunto de posições ocupadas por uma pessoa, ao longo do tempo (Super, 1995).

De acordo com o modelo desenvolvimentista, o desenvolvimento é considerado como um processo contínuo desde a infância até a velhice, ordenado e relativamente previsível. A interação entre as características do indivíduo e as exigências dos contextos sociais contribui para o seu carácter dinâmico. Segundo Rafael (2001) o modelo desenvolvimentista de avaliação e desenvolvimento de carreira constitui um modo de compreender o desenvolvimento das pessoas ao longo da vida.

As escolhas vocacionais deixam de ser vistas simplesmente como a escolha de uma profissão num determinado momento da vida e passam a ser consideradas um processo contínuo que ocorre ao longo da vida de um indivíduo e em diferentes contextos – *life-span e life-space* (Super, 1990). Super (1995) caracteriza a conceção da escolha vocacional como um contínuo de desenvolvimento ao longo de toda a vida,

considerando o desenvolvimento vocacional como uma sucessão de etapas ou estádios: Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desenvolvimento. No entanto, essas trajetórias de carreira de um indivíduo deixaram de ser lineares, sendo caracterizadas por inúmeras transições que acontecem ao longo da vida. Segundo Barros (2010), as questões relacionadas com as escolhas vocacionais estão fortemente integradas numa perspetiva holística do indivíduo no sentido de haver uma inter-relação entre as variáveis individuais, relacionais e contextuais.

No decurso deste processo, o sujeito deve cumprir algumas exigências ou tarefas que permitem definir a sua *maturidade vocacional*. Uma das formas de definir a maturidade vocacional é considerá-la como a capacidade do indivíduo para responder de forma apropriada às tarefas de desenvolvimento de carreira com as quais é confrontado, entre as quais se incluem, por um lado, as tarefas de seu desenvolvimento social e biológico, e por outro, as necessidades da sociedade em relação aos outros indivíduos que atingem este estágio de desenvolvimento (Balbinotti & Tétreau, 2006; Super, 1990). Segundo Lobato e Koller (2003), a maturidade para a escolha profissional não está diretamente relacionada com a idade, mas sim com a necessidade do indivíduo, efetuar um determinado tipo de decisão. Por outro lado, para Oliveira e Coleta (2008), a maturidade de carreira não pode ser confundida com o amadurecimento físico. Pode-se dizer que um indivíduo é maduro na medida em que se revela apto para efetuar as suas decisões e demonstra comportamentos típicos do seu estágio de desenvolvimento vocacional (Super, 1990, 1995). A maturidade envolve competências e atividades como:

1 – **Planeamento:** esta dimensão está relacionada com a autonomia, a consciência que o indivíduo tem de que pode manter algum controlo sobre o futuro a partir de atividades presentes; a perspetiva temporal, a análise sobre a experiência passada e antevisão do

futuro; e, autoestima, o reconhecimento que o indivíduo faz das suas potencialidades para encarar o futuro (Pinto, Afonso, Teixeira, & Ferreira-Marques, 1995).

2 – Exploração: esta competência engloba a curiosidade, ou seja, a propensão que o indivíduo tem para se auto questionar sobre o momento que está a viver no presente; a utilização de meios, o que permite ao indivíduo identificar e avaliar recursos que lhe poderão ser úteis para o desenvolvimento da carreira; e a participação, o recurso afetivo do indivíduo a situações identificadas (Pinto *et al.*, 1995).

3 – Informação: este domínio abrange o mundo de trabalho, o conhecimento que o indivíduo vai adquirindo a respeito da realidade profissional, do seu estágio de desenvolvimento da carreira, das respetivas tarefas vocacionais e a forma de as confrontar; a informação detalhada sobre a profissão preferida, tais como: a formação que pretende fazer, as possíveis saídas profissionais, bem como o conhecimento sobre o papel profissional e não só, suas interações, a possibilidade de autorrealização através deles e a saliência do trabalho em relação aos papéis não profissionais, tais como o estudo, tarefas domésticas ou atividades de tempos livres (Pinto *et al.*, 1995).

4 – Tomada de decisão: esta atividade engloba o conhecimento dos princípios de tomada de decisão, a compreensão do modo como estes poderão ser utilizados na resolução de problemas de decisão na carreira e o conhecimento de diferentes estilos ou estratégias de decisão (Pinto *et al.*, 1995).

5 – Realismo/Orientação para a realidade: este domínio consiste numa tomada de decisão complexa que agrupa diversos elementos como: o autoconhecimento; o realismo na autoavaliação e na avaliação do meio; a consistência ou coerência interna das preferências; a cristalização do autoconceito, incluindo os valores, os interesses, as aptidões e os objetivos de carreira e a fixação nos principais papéis com realce para a

experiência de trabalho (Pinto *et al.*, 1995). Estes autores consideram ainda que «a própria estrutura da maturidade vocacional evolui ao longo dos anos da adolescência» (Pinto *et al.*, 1995, p. 428).

De acordo com Janeiro (2011), o conceito de maturidade vocacional na perspectiva desenvolvimentista de Super, veio permitir uma redefinição do aconselhamento de carreira, passando-se a dar ênfase ao desenvolvimento das atitudes e das competências necessárias para o indivíduo lidar eficazmente com as várias tarefas de desenvolvimento de carreira que vão surgindo ao longo da sua vida.

Para além da dimensão longitudinal de desenvolvimento da carreira ao longo da vida (perspetiva *life-span*), Super (1990, 1995) também enfatiza os diferentes papéis que o indivíduo desempenha ao longo da vida e a interação entre si - dimensão latitudinal (perspetiva *life-space*). Super (1990) considera que a importância de um papel pode manifestar-se por conhecimentos, por comportamentos, por atitudes ou emoções e permite distinguir o envolvimento que o indivíduo tem no seu trabalho e noutros papéis de vida como: estudo, família, comunidade e tempos livres.

A teoria de Super é também designada de teoria do «*espaço e do curso da vida*», representada sob forma do *arco-íris da carreira* (*life-career rainbow*), tentando integrar duas dimensões essenciais: o desenvolvimento do indivíduo ao longo da sua vida e a articulação com os seus diferentes papéis sociais, papéis que não são específicos de uma faixa etária (Guichard & Huteau, 2001).

1.3. Modelo Sociocognitivo

Na área da Psicologia, Albert Bandura (1977) é o responsável pela introdução do conceito de Autoeficácia, sendo este o conceito fulcral na teoria sociocognitiva.

A teoria desenvolvida por Bandura, em 1986, define a autoeficácia como a confiança que o indivíduo tem acerca das suas capacidades para realizar com sucesso

uma determinada tarefa (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent, Hackett, & Brown, 1999, 2004; Vieira, Maia, & Coimbra, 2007). As crenças de autoeficácia influenciam as escolhas que fazemos, o esforço que despendemos, a nossa persistência face ao confronto com as barreiras, a qualidade do nosso desempenho, assim como a forma como nos sentimos face à realização de uma determinada tarefa (Bandura, 1977).

A perspectiva de Bandura (1977) enfatiza os fenómenos psicossociais que ultrapassam os aspetos tradicionais da aprendizagem e do condicionamento. De acordo com esta teoria, o essencial do funcionamento psicológico centra-se no processo autorregulatório do indivíduo em permanente construção da aprendizagem, conforme o princípio de que existe uma relação triádica entre as variáveis pessoais (os estados afetivos, cognitivos e características físicas do indivíduo), a situação (o ambiente em que se encontra) e o comportamento (Carmo, 2003). Para Teixeira (2008), este modelo privilegia o modo intencional e a responsabilidade pessoal para agir e mudar. Neste ponto de vista, a pessoa é considerada como pró-ativa e autorregulatória, na medida em que as suas ações são orientadas pelos seus propósitos (Carmo, 2003).

Esta teoria ressalta o papel do pensamento autorreflexivo como sendo impulsionador da ação humana e da mudança, ou seja, o comportamento do indivíduo é influenciado por aquilo que ele pensa ou sente, assim como pela sua autoeficácia. Este procedimento é retroativo, isto porque quando as metas propostas são atingidas com sucesso, o indivíduo que possui um bom nível de autoeficácia determina metas ainda superiores às aquelas que foram atingidas (Bandura, 2001, citado por Carmo, 2003). Por sua vez, segundo Vieira *et al.* (2007), um desempenho bem-sucedido num determinado domínio tenderá a aumentar as crenças de autoeficácia, fortalecendo assim, os interesses e os objetivos dos indivíduos nesse mesmo domínio.

Em suma, a teoria supracitada enfatiza a interação entre três variáveis-chave, a autoeficácia, as expectativas de resultados e as metas (Bandura, 1986, citado por Lent *et al.*, 1999, 2004).

No âmbito da literatura vocacional, e tendo por base a teoria de Bandura (1986), Lent *et al.* (1994), propuseram um modelo teórico a que designaram de Modelo Sociocognitivo do Desenvolvimento de Carreira ou Teoria Sociocognitiva de Desenvolvimento de Carreira, sendo este um modelo de grande utilidade para a abordagem do processo de transição para o mundo do trabalho (Vieira *et al.*, 2007).

Este modelo representa um esforço de adaptação e de aperfeiçoamento de aspetos da teoria de Bandura considerados importantes do ponto de vista do desenvolvimento da carreira (Samssudin, 2009).

Esta teoria relaciona-se com o processo mediante o qual as pessoas formam interesses académicos e ocupacionais, realizam planos nesses âmbitos e atingem diferentes níveis de êxito, quer na escola, quer no trabalho (Lent *et al.*, 1999, 2004). Esses mesmos autores consideram que, baseado na teoria de Bandura, este marco concetual enfatiza diversas variáveis de carácter pessoal (autoeficácia, expectativas de resultados, metas), e a interação das mesmas com outras variáveis pessoais e ambientais (género, raça, apoios e obstáculos sociais) no contexto de desenvolvimento de carreira dos indivíduos.

Esses autores vêm propor modelos que explicam três dos processos mais relevantes da Psicologia da Orientação, tais como: 1 - o processo através dos quais se desenvolvem os interesses; 2 - o modo como são realizadas as escolhas vocacionais e 3 - o desempenho e firmeza na carreira. Nos três modelos há variáveis e processos comuns, processos que se relacionam entre si ao longo da trajetória de vida e conferem às crenças de autoeficácia uma importância significativa (Teixeira, 2008).

Segundo Lent *et al.* (1999, 2004), uma realização de êxito incrementa a autoeficácia, que por sua vez, aumenta as probabilidades de rendimento futuro. Por outro lado, as experiências de fracasso tendem a diminuir a autoeficácia e, posteriormente, o rendimento. Em relação à formação dos interesses, Nunes, Okino, Noce, e Jardim-Maran (2008, p. 404) consideram que, “as pessoas tendem a possuir interesses pelas áreas ou atividades nas quais possuem crença de autoeficácia favorável e nas quais antecipam resultados positivos”. Estes mesmos autores consideram ainda que, os interesses, por sua vez, influenciam as intenções e o compromisso dos indivíduos em áreas específicas, o que por conseguinte, tende a conduzir a determinadas escolhas de carreira.

1.4. A Teoria dos Interesses e das Escolhas Vocacionais de Holland

Os interesses fazem parte dos conceitos mais utilizados na Psicologia da Carreira, embora em termos de definição ainda não se tenha chegado a um consenso, devido às diferentes perspetivas dos autores, quer psicológicas, filosóficas ou educacionais (Nunes *et al.*, 2008).

Holland (1973, 1985, 1997) apresentou uma teoria sobre a escolha vocacional, na qual tenta explicar porque é que os indivíduos escolhem determinadas profissões e quais os fatores pessoais e ambientais que facilitam ou dificultam o sucesso profissional. O seu Modelo pretende explicar a relação existente entre os diferentes tipos de personalidades e o ambiente profissional escolhido por cada indivíduo. Segundo o mesmo autor (Holland, 1973, 1985, 1997), esta teoria fornece explicações para três questões comuns e fundamentais:

1 – Quais são as características pessoais e ambientais que levam à tomada de decisão de carreira satisfatória, ao envolvimento e à realização e quais as características que levam às indecisões, à insatisfação, ou à falta de realização?

2 – Que características pessoais e ambientais levam uma pessoa a ter estabilidade ou a mudar de emprego ao longo da vida?

3 - Quais são os métodos mais eficazes para ajudar pessoas com problemas de carreira?

Holland tem trabalhado no sentido de desenvolver ferramentas de auxílio de carreira, quer para os psicólogos, quer para os clientes poderem perceber melhor e lidar com a questão da escolha e da satisfação, profissionais. Desde que esta teoria surgiu, há mais de 40 anos, ela tornou-se numa mais-valia na aplicação da Psicologia, no contexto da orientação (Spokane, Luchetta, & Richwine, 1996). Holland afirma também que os inventários de interesses são inventários de personalidade, uma vez que os interesses vocacionais são expressões da personalidade (Holland, 1973, 1985, 1997; Noronha, Freitas, & Ottati, 2003). Ao contrário de outros trabalhos sobre os interesses vocacionais, Holland (1973, 1985, 1997) na sua teoria, reconhece explicitamente o papel da personalidade. Neste sentido, propôs o conceito de *personalidade vocacional* para designar aquilo que considera a variável mais importante para se entender a escolha profissional de um indivíduo (Magalhães, Martinuzzi, & Teixeira, 2004). A teoria de Holland é também referida como teoria de personalidade porque considera que é o tipo de personalidade que exerce a principal influência na escolha vocacional realizada por cada indivíduo (Holland, 1973, 1985, 1997), ou seja, a personalidade do indivíduo manifesta-se através da sua escolha profissional. Considera que os interesses são formas de expressão de personalidade, isto é, os interesses profissionais representam a personalidade do indivíduo expressa no trabalho; diz ainda que as pessoas e os ambientes podem ser caracterizados de acordo com seis tipos (Realístico; Investigativo; Artístico; Social; Empreendedor; e, Convencional – RIASEC), tendo por base uma partilha das características psicológicas. “O termo ambiente aqui refere-se ao trabalho,

às formações, os tempos livres e ainda as relações interpessoais que o indivíduo mantém com os familiares e amigos” (Teixeira, 2000, p. 38).

De acordo com o modelo de Holland, os interesses vocacionais distribuem-se num Hexágono em que cada ângulo corresponde a um determinado tipo de Personalidade (RIASEC) conforme a figura 1.

Figura 1. Representação Gráfica do Modelo Hexagonal de Holland e do Modelo Mundo do Trabalho de Prediger. Retirado de Primi, *et al.* (2004).



Segundo este modelo, as semelhanças psicológicas entre os tipos de personalidade são proporcionais às distâncias entre os mesmos no hexágono e quanto menor for a distância maior é a semelhança psicológica entre eles (Hood & Ferreira, 1993; Holland, 1973, 1985, 1997). Holland (1973, 1985, 1997) considera que as pessoas podem caracterizar-se pelas semelhanças com um ou mais tipos de personalidade, aquilo que geralmente são consideradas as combinações em três tipos e que os ambientes são caracterizados de mesmo modo (Teixeira, 2000). Para Holland (1997), as pessoas procuram ambientes que lhes permitem pôr em prática as suas capacidades e aptidões, expressar as suas atitudes e valores e assumirem estatutos e papéis que lhes sejam agradáveis, ou seja, os indivíduos tentam procurar ambientes compatíveis com as características de sua personalidade. Considera ainda que a escolha profissional deveria ser baseada na combinação entre os interesses individuais e o ambiente onde a pessoa se

encontra inserida, respeitando seus valores e interesses, optando pelas profissões que lhe convêm e recusando as que não lhe agradam.

Deste modo, o autor refere que os conceitos de tipo de personalidade e de ambiente se relacionam com a *congruência*, a *consistência* e a *diferenciação* a partir dos quais é estudada a semelhança ou não entre os tipos de personalidade e a sua relação com os respetivos ambientes que os rodeiam. Holland (1997) considera o conceito de congruência como o grau de relação entre os tipos de personalidades e os ambientes, ou seja, aquilo que faz o indivíduo sentir-se bem naquilo que está a desempenhar.

Holland (1973, 1985, 1997) propõe que a congruência entre personalidade e ambiente produz resultados desejáveis, como a satisfação e a realização no trabalho, e por sua vez, a incongruência, causa o contrário. Um ambiente em congruência com os interesses do indivíduo sustentará uma motivação interna¹ para o trabalho (Helms, 1996; Holland, 1973, 1985, 1997). Segundo Holland (1996, citado por Nunes *et al.*, 2008), os indivíduos mostram-se mais satisfeitos e estáveis se o ambiente em que escolheram for congruente com a sua personalidade, ressaltando assim a importância dessas escolhas na promoção da saúde mental.

Por outro lado, os conceitos de consistência e de diferenciação estão relacionados com os projetos, os planos, os interesses inventariados² e as características do ambiente, relacionadas com a construção de identidade profissional do indivíduo (Teixeira, 2000). Segundo Holland (1973, 1985, 1997), um indivíduo que apresenta um bom sentido de identidade tende a possuir uma imagem nítida e estável quer dos seus

¹ Incentivo para o envolvimento em uma atividade específica derivado da própria atividade e não por causa dos benefícios externos que podem ser obtidos (APA, 2010).

² Interesses obtidos através da situação em que os indivíduos respondem a um questionário de interesses, indicando se gostam ou não gostam, ou se são indiferentes as determinadas atividades (Dupont, Gendre, Berthoud, & Descombes, 1979; Super, 1964).

objetivos, quer dos seus interesses ou competências e consequentemente apresenta-se melhor preparado para encontrar uma ocupação congruente com as suas características pessoais.

Dentro da sua perspetiva teórica, Holland (1973, 1985, 1997), considera que uma pessoa desenvolve gosto por certas atividades profissionais e aversão por outras, dando origem às preferências vocacionais. No decurso do desenvolvimento, essas preferências vocacionais vão-se transformando em interesses profissionais reais através da interação entre estímulos ambientais e aspetos motivacionais internos.

Por conseguinte, a escolha da profissão é considerada uma manifestação da personalidade, em que cada tipo de personalidade tem um modo característico de resolver as questões no âmbito das relações sociais, apresentando uma forma de interação interpessoal e estratégias preferidas de solução de problemas (Valentini & Teodoro, 2009).

Por sua vez, Gottfredson (1977, citada por Costa & McCrae, 1984) referiu que quando há uma mudança de emprego, a grande maioria das mudanças faz-se de um emprego para outro, mas dentro da mesma categoria de Holland.

Em suma, o modelo teórico da escolha vocacional de Holland, apresenta o pressuposto de que cada pessoa pode ser integrada num dos seis tipos de personalidade, procurando um ambiente consentâneo com o seu tipo de personalidade dominante, possibilitando-lhe evidenciar as suas capacidades e aptidões, expressar as suas atitudes e valores, num processo caracteristicamente interativo entre a pessoa e o meio (Holland, 1973, 1985, 1997).

Hood e Ferreira (1993) consideram que os resultados obtidos nos vários estudos realizados em diferentes países apontam para uma significativa validade deste modelo

teórico, pois os interesses de pessoas de diferentes profissões têm-se mostrado similares em diversas culturas.

1.4.1. Os Seis tipos de Personalidades e os Meios de Trabalho de Holland

Segundo Holland (1997, p.2), o tipo relaciona-se com “aspectos característicos da interação entre uma variedade de forças culturais e pessoais, tais como pares, hereditariedade, pais, cultura, classe social e meio físico”. O autor (Holland, 1973, 1985, 1997) considera ainda que cada tipo apresenta um relatório específico de atitudes, capacidades, crenças, valores e competências, em que cada um dos tipos tem sua forma diferente de selecionar e processar a informação.

Embora as atitudes dos pais desempenhem um papel complexo no desenvolvimento de interesses de uma criança, coloca-se a hipótese de cada tipo parental proporcionar uma certa influência no interesse vocacional dos filhos. Por exemplo, na educação dos filhos, os pais Realistas influenciam os filhos a participarem em atividades do tipo R, cercando-os de materiais, equipamentos e amigos com estas características (Roe & Siegelman, 1964, citados por Holland, 1997). Por outro lado, estes tipos de pais tendem a ignorar, evitar ou rejeitar algumas atividades e tipos de personalidades consideradas não realistas. Os trabalhos mais recentes sugerem que “a herança biológica tem uma influência considerável sobre os interesses vocacionais, ou seja, orienta os indivíduos para uma determinada direção” (Holland 1997, p. 17).

Os seis tipos de personalidade propostos por Holland (1973, 1985, 1997) e os correspondentes ambientes são representados pela sigla **RIASEC**, conforme o próprio nome do modelo. O nome da sigla deriva das iniciais de cada um dos tipos de personalidade, sendo eles: Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Segundo o mesmo, (Holland, 1973, 1985, 1997), pessoas com características do **tipo Realista** preferem atividades relacionadas com a manipulação de

objetos e ferramentas e tendem a evitar situações que exigem competências sociais. Esses indivíduos escolhem problemas que exigem o pensamento prático, a força física e a coordenação motora em detrimento do relacionamento interpessoal, isto é, apresentam boas habilidades físicas e fraca competência social ou educacional. Essas pessoas são caracterizadas como sendo pouco sociáveis e pragmáticas, tendendo a evitar situações ambíguas e subjetivas; sentem-se pouco à vontade em contextos sociais ou de carácter emocional, apresentando algumas dificuldades em se expressar ou em comunicar os sentimentos aos outros.

Holland (1973, 1985, 1997) considera ainda que esses indivíduos se relacionam melhor com pessoas que têm crenças semelhantes às suas e tendem a evitar aquelas em que os interesses e crenças são diferentes. Em suma, estes indivíduos gostam de trabalhar ao ar livre de modo a manusear ferramentas e máquinas, preferindo lidar com coisas e não com ideias ou pessoas; gostam de criar coisas com as próprias mãos. Alguns autores reforçam o que foi dito por Holland. De acordo com Hood e Ferreira (1993), esses indivíduos preferem atividades realizadas com ferramentas, máquinas ou animais e demonstram uma aversão por atividades sociais e educacionais. Por outro lado, Magalhães *et al.* (2004) salientam ainda que estes tipos de indivíduos são caracterizados por terem pouca sociabilidade e baixa desenvoltura interpessoal, com tendência a deter-se nos aspetos práticos das situações, utilizando coordenação manual e destreza física. Exemplos de alguns profissionais que se enquadram neste tipo de características: os engenheiros civis, os agricultores, os mecânicos de automóveis e os carpinteiros.

Holland (1973, 1985, 1997) considera que indivíduos com características do **tipo Investigativo** preferem atividades que envolvem observação sistemática e criativa de fenómenos físicos, biológicos, ou culturais, de modo a compreendê-los, e, por outro lado, apresentam uma aversão por atividades sociais, persuasivas e repetitivas.

Geralmente esses indivíduos apresentam comportamentos que demonstram competências matemáticas e científicas e déficit em competências persuasivas (Holland, 1997, p. 22).

Ainda segundo o autor, estes indivíduos preferem atividades intelectuais e académicas e podem ter falta de capacidade de liderança, dão ênfase a atividades que exigem uma análise profunda das situações e a utilização de capacidades analíticas e imaginativas em detrimento de soluções concretas sobre os problemas. Vários autores sintetizam o que foi dito por Holland, como por exemplo Hood e Ferreira (1993) que caracterizam este tipo de indivíduo como analítico, curioso, independente, intelectual, racional e reservado. Primi *et al.* (2010) descrevem-nos como sendo introvertidos e voltados para a exploração intelectual, preferindo pensar do que agir. Geralmente, não estão interessados em trabalhar à volta de outras pessoas, têm uma grande necessidade de compreender o mundo físico, preferem pensar através dos problemas ao invés de os ultrapassarem. De um modo geral, são indivíduos originais e criativos, sobretudo em áreas científicas, gostam de responsabilidades que oferecem oportunidades de pesquisa e estudo e tendem a sentirem-se desconfortáveis diante de emoções mais intensas; nestas situações aparentam alguma frieza e desinteresse. Por outro lado, estão mais abertos a questões subjetivas e abstratas, ou seja, elegem ambientes caracterizados por requerer respostas programadas, com recurso ao pensamento abstrato e à criatividade, não são apelativos de um bom relacionamento interpessoal (Hood & Ferreira, 1993). Alguns exemplos de profissionais que se enquadram nessas características são os físicos, os biólogos, os antropólogos, os engenheiros informáticos e de investigação.

Segundo Holland (1973, 1985, 1997), os indivíduos **do tipo Artístico** têm preferência por atividades ambíguas, que implicam a manipulação de recursos físicos, verbais ou humanos para criarem formas de arte ou produtos; contudo, apresentam aversão por atividades sistemáticas e ordenadas. Segundo o autor (1973, 1985, 1997),

esses indivíduos manifestam competências artísticas tais como: linguagem, arte, música, teatro e escrita e apresentam défice em competências na área de negócio. Geralmente os indivíduos com essas características tendem a envolver-se em atividades onde possam manifestar suas próprias ideias e salientar a sua individualidade e criatividade. No mesmo sentido, Hood e Ferreira (1993), referem que esses indivíduos preferem atividades ambíguas e não sistematizadas e são descritos como complicados, expressivos, imaginativos, impulsivos e introspetivos. Gostam de trabalhar em ambientes artísticos que lhes oferecem oportunidades de autoexpressão; têm pouco interesse em problemas que são altamente estruturados ou exigem força física bruta, optando por aqueles que podem ser resolvidos através da autoexpressão nos meios artísticos. De um modo geral, assemelham-se ao tipo Investigativo por preferirem trabalhar sozinhos. Também gostam de responsabilidades que oferecem oportunidades para utilizar a sua imaginação e criatividade, nomeadamente as atividades musicais, artísticas, literárias ou dramáticas. Deste modo, alguns exemplos de profissionais que se esquadram nestas características são artistas plásticos, escritores, músicos, decoradores de interiores e arquitetos.

Segundo Holland (1973, 1985, 1997), os indivíduos com as características do **tipo Social** demonstram preferências por atividades que envolvem a relação com os outros, no sentido de os informar, os treinar e os levar a desenvolver competências, curar ou esclarecer. Apresentam uma certa aversão por atividades explícitas, ordenadas e sistemáticas, que requerem o uso de materiais, ferramentas ou máquinas. O autor (Holland, 1973, 1985, 1997) considera ainda que estas tendências comportamentais levam à aquisição de competências nas relações humanas, tais como competências interpessoal e educacional, e um défice nas competências manuais. Geralmente preferem situações ou ocupações sociais em que podem desenvolver atividades

preferidas e evitarem atividades que exigem competências realistas. Apresentam interesses por atividades sociais, humanistas, relacionadas com o ensino e a saúde, assim como por tarefas relacionadas com a expressão do sentido de cooperação, empatia e bem-estar dos outros. Diversos autores revigoram o que é dito por Holland. Hood e Ferreira (1993) consideram que esses indivíduos apresentam capacidades verbais bastantes desenvolvidas, mas por outro lado, apresentam fracas aptidões matemáticas. De modo geral, expressam-se bem e relacionam-se bem com os outros, preferem resolver problemas através de “discussão” saudável com os outros, ou reorganizando as relações entre os outros, por outro lado, têm pouco interesse em situações que exijam esforço físico ou trabalho com as máquinas (Hood & Ferreira, 1993; Mansão & Yoshida, 2006). Alguns exemplos de profissionais que apresentam algumas destas características: professores, psicólogos, assistentes sociais e líderes de grupos recreativos.

Holland (1973, 1985, 1997) considera que indivíduos com características do **tipo Empreendedor** preferem atividades que envolvem manipulação dos outros a fim de conseguirem objetivos organizacionais/empresariais ou ganhos económicos, por outro lado, apresentam uma aversão por atividades sistemáticas que requerem observação. Segundo o autor, esta tendência comportamental leva à aquisição de competências de liderança, interpessoais e persuasivas e consequentemente a um défice nas competências científicas. Vários autores reforçam esta conceção de Holland, considerando que esses indivíduos são descritos como aventureiros, extrovertidos, autoconfiantes, impulsivos, sociáveis e exibicionistas (Hood & Ferreira, 1993; Mansão & Yoshida, 2006). Para Magalhães *et al.* (2004), indivíduos deste tipo são considerados decididos e interessados em resolver as dificuldades por meio de suas próprias capacidades, geralmente têm grande facilidade com as palavras, especialmente em vendas e liderança. Preferem

tarefas onde possam assumir a liderança, gostam de persuadir os outros com as suas ideias com o intuito de atingir seus objetivos. Exemplo de alguns profissionais com essas características: os empresários, os diretores administrativos tais como gestores e economistas.

Segundo Holland (1973, 1985, 1997), os indivíduos com características do **tipo Convencional** têm preferência por atividades que envolvem a manipulação explícita, ordenada e sistemática de dados e uma aversão por atividades ambíguas, livres, exploratórias e não sistematizadas. Estas tendências comportamentais, por sua vez, levam à aquisição de competências informáticas e a um défice nas competências artísticas. Vários autores reforçam esta ideia. Para Hood e Ferreira (1993) e Valentini e Teodoro (2009), esses indivíduos possuem aptidões matemáticas, mas por outro lado, apresentam fraca capacidade artística. Centram-se no ambiente caracterizado pelo predomínio de respostas concretas, sistemáticas e rotineiras, ao invés de tarefas pouco sistematizadas e espontâneas ou que façam apelo às capacidades artísticas. São descritos como conscienciosos, obedientes, práticos, eficientes, persistentes e conservadores. Exemplo de algumas profissões com estas características: contabilistas, bancários, carteiros e analistas financeiros.

1.5. Objetivos da Investigação

Ainda hoje, o sucesso da teoria de Holland continua a ser considerado. Este autor tem sido o mais citado no domínio da orientação e também aquele que tem suscitado mais investigações (Guichard & Huteau, 2001).

Para se avaliar os interesses e as escolhas profissionais, um dos instrumentos internacionalmente mais utilizado na investigação e na prática do aconselhamento de carreira é o **SDS** (*Self Directed Search*): Inventário de Interesses de Exploração Autodirigida. Este inventário de interesses foi construído nos anos 70 do século passado

e baseia-se no modelo de Holland (1973, 1985, 1997) acima descrito e permite determinar o tipo de personalidade vocacional do indivíduo de acordo com o Modelo RIASEC.

Num estudo realizado conjuntamente em Portugal e Brasil foi desenvolvida a versão em língua portuguesa já aplicada a amostras portuguesas e brasileiras (Teixeira, Barros, & Janeiro, 2010). A presente investigação pretende basear-se no estudo anteriormente referido para caracterizar os interesses profissionais dos jovens universitários que frequentam diferentes Cursos do Ensino Superior em Cabo Verde, bem como, analisar as características psicométricas do instrumento utilizado nesta população, de modo, a responder às seguintes questões:

1 - Quais as características psicométricas do SDS numa amostra de estudantes do Ensino Superior cabo-verdianos?

2 - Como se caracterizam os interesses profissionais dos jovens universitários em Cabo Verde, de acordo com o modelo RIASEC?

3 - Haverá congruência entre os interesses dos estudantes e os cursos que frequentam, de acordo com o modelo RIASEC?

4 - Haverá correlações mais elevadas entre os tipos mais próximos e correlações mais baixas entre os tipos diametralmente opostos, tal como é previsto pelo hexágono de Holland?

5 - Haverá diferenças estatisticamente significativas nos interesses avaliados em função do género dos participantes?

6 – Haverá diferenças estatisticamente significativas nos interesses avaliados em função do estatuto socioeconómico dos pais?

Capítulo 2 – Metodologia

No presente capítulo serão apresentados o instrumento utilizado, os procedimentos efetuados (as condições de aplicação e o tratamento de dados) e a caracterização da amostra da investigação.

2.1. O Instrumento – SDS

O SDS (*Self Directed Search*) foi o instrumento elaborado por Holland para a avaliação dos interesses profissionais. De acordo com Anastasi e Urbina (2000, citados por Nunes *et al.*, 2008), este instrumento tem passado por inúmeros estudos e revisões desde a sua primeira aplicação. Existem quatro formas dos SDS: a forma R (forma Regular), a forma E (forma Easy), forma CP: Career Planning, forma desenvolvida para indivíduos com menor competência de leitura, indicada para adultos em situação de transição profissional, e a forma CE: Career Explorer. O SDS, na forma CE foi traduzido para a língua portuguesa por Primi *et al.* (2010), com a permissão da Psychological Assessment Resources – PAR (Nunes *et al.*, 2008), tendo esta versão também sido estudada com amostras de Portugal e Brasil por Teixeira *et al.* (2010).

Este questionário é simples, organizado em quatro partes que abordam aspetos referentes a Atividades (aquilo que o sujeito gosta ou gostaria de fazer), Competências (aquilo em que o sujeito considera ser bom ou que gostaria de aprender), Carreiras (que o sujeito gostaria de seguir). As partes que abordam as atividades e as competências são constituídas por 66 itens cada, abrangendo os seis tipos - RIASEC, sendo 11 itens para cada tipo. A parte que aborda as carreiras é constituída por 72 itens, sendo 12 itens para cada tipo, somando assim um total de 204 itens de resposta dicotómica “sim” ou “não”. A última parte refere-se a Autoavaliação das Capacidades, onde os participantes vão fazer uma autoavaliação sobre um conjunto de capacidades, através de uma escala de

Likert de 1 a 7. Esta parte corresponde a mais 12 itens relativos aos seis tipos de personalidade, tendo assim, o instrumento um total de 216 itens.

O SDS é um instrumento de fácil aplicação e interpretação dos resultados (Nunes *et al.*, 2008). É de resposta normativa e pode ser aplicado individualmente ou em grupo, sendo adequado para jovens a partir dos 14-15 anos. Pode ser autocorrigido, sendo o resultado final obtido através da soma de todos os “sim” que cada letra referente a um tipo de personalidade (RIASEC) obteve nas três subescalas (atividades, competências e carreiras), mais o resultado da autoavaliação das capacidades referentes a cada um dos diferentes tipos de personalidade. Deste modo, o resultado pode assumir um valor mínimo de 0 pontos e um máximo de 48 pontos, para cada tipo de personalidade. No final obtém-se um código de três letras, referentes aos três resultados mais elevados obtidos pelo participante no teste (Baptista, 2011).

Nesta investigação, para além do questionário ter campos que permitem caracterizar variáveis demográficas dos participantes (o sexo, a idade), aspetos relacionados com a sua situação académica (curso que frequenta, o ano em que está matriculado e a escola que frequenta), foi ainda acrescentado uma questão que permitisse identificar o estatuto socioeconómico dos pais. O estatuto socioeconómico refere-se à “posição ou ordem relativa de um indivíduo numa hierarquia baseada em atributos sociais e económicos, que se exprimem no acesso diferencial a recursos e comodidades valorizadas” (Cardoso, 2005, p. 251).

O estatuto socioeconómico foi classificado a partir das respostas abertas a uma pergunta relativa às profissões do pai e da mãe, com base na escala de *Graffard*. Nesta escala foram consideradas cinco categorias para a profissão (1.º nível – licenciados, diretores de empresas, profissionais com títulos universitários e militares de alta patente; 2.º nível – chefes de secção administrativa, subdiretores e técnicos; 3.º nível –

adjuntos técnicos, desenhadores, caixeiros, polícias, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres de obras; 4.º nível – operários especializados, motoristas, cozinheiros, dactilógrafos; 5.º nível – trabalhadores manuais ou operários não especializados, porteiros, guardas florestais, pescadores, contínuos, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza). A partir destas categorias, foram feitas as seguintes atribuições: nível 1 (ESE alto), nível 2 (ESE médio alto), nível 3 (ESE médio), nível 4 (ESE médio baixo) e nível 5 (ESE baixo) (Samssudin, 2009).

2.2. Procedimentos

A presente investigação começou a ser desenvolvida no início do ano letivo de 2011/2012. Num primeiro momento, o projeto de investigação foi submetido à Comissão de Deontologia da Faculdade de forma a cumprir os princípios éticos que devem nortear uma pesquisa psicológica. Num segundo momento, foi solicitada uma autorização junto das instituições do Ensino Superior em Cabo Verde no sentido de atingir os seguintes propósitos: aplicação do instrumento SDS (*Self Directed Search*), versão em Língua Portuguesa. O inventário seria aplicado, a pelo menos, 150 participantes; seria garantida a confidencialidade dos dados obtidos; e, os mesmos seriam utilizados apenas para a Dissertação de Mestrado. O projeto anteriormente referido foi aprovado.

Num terceiro momento, depois da obtenção das referidas autorizações, das instituições solicitadas, as aplicações foram realizadas em Cabo Verde em meados de Janeiro de 2012, pela própria autora desta dissertação. Os cursos foram selecionados de acordo com as suas características e os planos de estudo de modo a enquadrarem-se na tipologia RIASEC definida por Holland. O tempo de aplicação foi de aproximadamente trinta minutos, em contexto de sala de aula. Posteriormente, os dados recolhidos foram

introduzidos e analisados através do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 18.0).

2.3. Caracterização da Amostra

Nesta investigação a amostra utilizada é uma amostra não probabilística, ou não aleatória, do tipo accidental ou conveniente em que os elementos que se encontram juntos num dado contexto, são selecionados pela sua conveniência (Almeida & Freire, 2008; Maroco, 2007).

A amostra é constituída por 250 estudantes do Ensino Superior de três instituições da cidade da Praia (ilha de Santiago - Cabo Verde), 189 da Universidade de Jean Piaget (75.6%), 35 do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE) (14%) e 26 da Uni-CV – Universidade de Cabo Verde (10.4%) (Tabela 2.3.1.). Em relação ao ano em que os alunos se encontram matriculados, a maioria, 177 alunos frequentam o 2.º ano (70.8%), 57 alunos frequentam o 4.º ano (22.8%) e apenas 16 alunos frequentam o 3.º ano (6.4%).

Tabela 2.3.1. Distribuição dos participantes por Universidades (Cabo Verde) (N=250)

	N	%
Universidade Jean Piaget	189	75.6
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais	35	14
Uni-CV – Universidade de Cabo Verde	26	10.4
Total	250	100

Relativamente ao género, 155 são do sexo feminino (62%) e 95 do sexo masculino (38%), com idades entre os 18 e os 35 anos, apresentando uma média de idade de 22.7 anos e um desvio padrão de 3.63 (Tabela 2.3.2.).

Tabela 2.3.2. Distribuição dos participantes por género e idades (N=250)

		Idade																			
		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	Total	
Sexo	Feminino	N	2	29	31	15	19	19	9	6	7	3	3	1	3	2	2	1	1	2	155
		%	0.8	11.6	12.4	6	7.6	7.6	3.6	2.4	2.8	1.2	1.2	0.4	1.2	0.8	0.8	0.4	0.4	0.8	62
	Masculino	N	0	9	14	13	12	12	9	5	5	5	5	1	1	0	0	1	0	3	95
		%	0	3.6	5.6	5.2	4.8	4.8	3.6	2	2	2	2	0.4	0.4	0	0	0.4	0	1.2	38
Total		N	2	38	45	28	31	31	18	11	12	8	8	2	4	2	2	2	1	5	250
		%	0.8	15.2	18	11.2	12.4	12.4	7.2	4.4	4.8	3.2	3.2	0.8	1.6	0.8	0.8	0.8	0.4	2	100

Em termos de cursos frequentados pelos alunos, estes estão codificados pelas siglas RIASEC: 20 frequentam cursos que podem ser considerados de tipo R (8%), 59 frequentam cursos que podem ser considerados de tipo I (23.6%), 33 frequentam cursos que podem ser considerados de tipo A (13.2%), 46 frequentam cursos que podem ser considerados de tipo S (18.4%), 57 frequentam cursos que podem ser considerados de tipo E (22.8%) e 35 frequentam cursos que podem ser considerados de tipo C (14%) (Tabela 2.3.3.). Esta categorização foi feita com base na análise dos planos de estudo.

Tabela 2.3.3. Distribuição da tipologia RIASEC (N=250)

Tipologia	Frequência	%
Realista	20	8
Investigativo	59	23.6
Artístico	33	13.2
Social	46	18.4
Empreendedor	57	22.8
Convencional	35	14
Total	250	100

Mais especificamente, a distribuição dos diferentes Cursos do Ensino Superior, frequentados pelos alunos, na Tabela 2.3.4., foi organizada pela ordem da sigla RIASEC: 20 alunos do Curso de Engenharia Construção Civil (8%) – código R; 20 alunos do Curso de Análises Clínica e Saúde Pública (8%), 25 alunos do Curso de Ciências Biológicas (10%), 14 alunos do Curso de Ciências Farmacêuticas (5.6%), - ambos código I; 33 alunos do Curso de Arquitetura (13.2%) – código A; 11 alunos do

Curso de Serviço Social (4.4%), 10 alunos do Curso de Sociologia (4%) e 25 alunos do Curso de Psicologia (10%) – ambos do código S; 34 alunos do Curso de Economia e Gestão (13.6%), 23 alunos do Curso de Gestão Hoteleira e Turismo (9.2%) – código E; e, 35 alunos do Curso de Contabilidade e Administração (14%) – código C.

Tabela 2.3.4. Distribuição dos diferentes Cursos de Ensino Superior (N=250)

Cursos de Ensino Superior	Frequência	%
Engenharia Construção Civil	20	8
Análises Clínica e Saúde Pública	20	8
Ciências Biológicas	25	10
Ciências Farmacêuticas	14	5.6
Arquitetura	33	13.2
Serviço Social	11	4.4
Sociologia	10	4
Psicologia	25	10
Economia e Gestão	34	13.6
Gestão Hoteleira e Turismo	23	9.2
Contabilidade e Administração	35	14
Total	250	100

Relativamente ao estatuto socioeconómico (ESE) dos participantes, verifica-se que (Tabela 2.3.5.) 40 pertencem ao ESE Alto (16%), 3 ao ESE Médio Alto (1.2%), 64 ao ESE Médio (25.6%), 55 ao ESE Médio Baixo (22%) e 88 ao ESE Baixo (35.2%). Destaca-se a maior percentagem dos participantes com ESE Baixo (35.2%) e a menor percentagem com ESE Médio Alto (1.2%).

Tabela 2.3.5. Distribuição do estatuto socioeconómico (ESE) dos participantes (N=250)

Estatuto de Socioeconómico (ESE)	Frequência	%
ESE Alto	40	16
ESE Médio Alto	3	1.2
ESE Médio	64	25.6
ESE Médio Baixo	55	22
ESE Baixo	88	35.2
Total	250	100

Capítulo 3 – Resultados

Neste capítulo será apresentada a análise dos resultados, sendo este dividido em quatro partes. No início serão abordadas as características psicométricas do instrumento SDS, nomeadamente o estudo da precisão das escalas, a análise dos seus itens, a análise fatorial das escalas com extração de componentes principais, com rotação Varimax e as medidas de associação entre as escalas RIASEC e a autoavaliação das capacidades, através das correlações de *Pearson*. Em seguida, será apresentada a distribuição dos resultados tendo em consideração as medidas de tendência central e a variabilidade das escalas RIASEC, assim como as diferenças entre as médias das escalas RIASEC através dos métodos paramétricos (*one-way ANOVA*). São depois descritas as medidas de associação entre as escalas RIASEC, através das correlações de *Pearson*, bem como, a análise descritiva das escalas RIASEC e o teste *t*-Student para amostras independentes no sentido de verificar se existem diferenças significativas entre géneros. Por fim, serão apresentadas as diferenças entre as médias por estatuto socioeconómico (ESE) através dos métodos paramétricos (*one-way ANOVA*).

De modo a responder à questão de investigação n.º 1 fez-se o estudo da precisão das escalas, a análise dos seus itens, a análise fatorial das escalas e a correlação de *Pearson* entre os subtotais das escalas RIASEC e a autoavaliação das capacidades.

Tabela 3.1. Coeficientes de Alfa de Cronbach para as escalas RIASEC (N=250)

Escalas RIASEC	Alfa de Cronbach (α)
Realista	0.90
Investigativo	0.87
Artístico	0.90
Social	0.82
Empreendedor	0.87
Convencional	0.92

Para avaliar a precisão das escalas RIASEC, efetuou-se a análise da consistência interna, através do coeficiente alfa de Cronbach, verificando-se valores moderados a elevados entre $\alpha=0.82$ e $\alpha=0.92$. Destaca-se que o valor do coeficiente alfa de Cronbach mais baixo refere-se à escala Social e o mais elevado à escala Convencional (Tabela 3.1.). Salienta-se também que os valores obtidos nesta investigação são inferiores aos do estudo de Teixeira *et al.* (2010), tanto para a amostra do Brasil como para a de Portugal. Porém, o instrumento utilizado nesta população em estudo, apresenta boas características metrológicas, uma vez que a consistência interna apresenta valores moderados a elevados.

Uma vez que o instrumento utilizado, o SDS, ainda não tinha sido estudado em Cabo Verde, considerou-se pertinente realizar uma análise dos itens das escalas Atividades, Competências, Carreiras e da Autoavaliação das Capacidades dos tipos RIASEC.

Na escala Realista (Anexo I.1.), observa-se que a frequência de respostas dos itens com a opção “Sim” varia entre 44 (17.6%) e 198 (79.2%) e com a opção “Não” varia entre 52 (20.8%) e 206 (82.4%). Os resultados indicam que se, cada um dos itens da escala fosse retirado, à exceção do item 8 e 74, a consistência interna da escala Realista, diminuiria, passando de 0.90 para 0.89. A autoavaliação das capacidades Mecânica e Manuais apresentam uma média de 3.26 e 4.48, e um desvio-padrão de 1.72

e 1.67, respetivamente. A autoavaliação da capacidade Manuais apresenta uma correlação com o total sem o item inferior (0.37) à autoavaliação da capacidade Mecânica (0.57) e se fosse retirada a autoavaliação da capacidade Manuais, faria com que a consistência interna da escala Realista, aumentasse de 0.90 para 0.91.

Relativamente à escala Investigativo (Anexo I.2.), verifica-se que a frequência de respostas dos itens com a opção “Sim” varia entre 91 (36.4%) e 226 (90.4%) e com a opção “Não” entre 24 (9.6%) e 159 (63.6%). A consistência interna desta escala foi medida através de um alfa de Cronbach de 0.87, que não se alteraria com a omissão de cada um desses itens. A autoavaliação da capacidade Científica apresenta uma média de 3.80 e um desvio-padrão de 1.79 e a autoavaliação da capacidade matemática uma média de 4.43 e um desvio-padrão de 1.59. A autoavaliação da capacidade Científica apresenta uma correlação com o total sem item superior (0.50) à da autoavaliação da capacidade Matemática de (0.08), contudo, se ambas fossem retiradas da escala Investigativo o alfa de Cronbach desta escala, aumentaria e passaria de 0.87, para 0.88 e 0.90, respetivamente.

Na escala Artístico (Anexo I.3.), constata-se que a frequência de respostas dos itens com a opção “Sim” varia entre 88 (35.2%) e 220 (88%) e com a opção “Não” entre 30 (12%) e 164 (65.6%). Analisando o anexo acima mencionado, verifica-se que a omissão da maioria dos itens não alteraria, o alfa de Cronbach de 0.90 da escala Artístico. No caso dos itens 28, 31, 92, 94, 96, 99, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165 e 167, a sua omissão diminuiria a consistência interna desta escala para 0.89. A autoavaliação das capacidades Artística e Musical apresentam uma média de 3.99 e 3.73, respetivamente e um desvio-padrão igual de 1.83. A autoavaliação da capacidade Musical apresenta uma correlação com o total sem item de 0.50 e se fosse retirada, o alfa de Cronbach, aumentaria, de 0.90 para 0.91.

Na escala Social (Anexo I.4.), observa-se que a frequência de respostas dos itens com a opção “Sim” varia entre 98 (39.2%) e 245 (98%) e com a opção “Não” entre 5 (2%) e 152 (60.8%). Observando o anexo referido, constata-se que a maioria dos itens se fossem retirados, diminuiriam a consistência interna da escala Social, passando de um alfa de Cronbach de 0.82 para 0.81 nos itens 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 104, 108, 110, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178 e 180 e, 0.80 nos itens 169, 172 e 179. A autoavaliação das capacidades de Ensino e de Relação com os Outros apresentam uma média de 5.02 e de 5.60 e um desvio-padrão de 1.43 e 1.27, respetivamente. A autoavaliação da capacidade de Relação com os Outros apresenta uma correlação com o total excluindo o item superior (0.33) à autoavaliação da capacidade de Ensino (0.20); contudo, se ambas as capacidades fossem retiradas da escala Social, a consistência interna, aumentaria, passando de um alfa de Cronbach de 0.82 para 0.83 e 0.85, respetivamente.

Em relação à escala Empreendedor (Anexo I.5.), verifica-se que a frequência de respostas dos itens com a opção “Sim” varia entre 57 (22.8%) e 241 (96.4%) e com a opção “Não” entre 9 (3.5%) e 193 (77.2%). Considerando o anexo acima referido, observa-se que se os itens 46, 115, 118 e 181 a 192, fossem retirados, a consistência interna da escala, diminuiria, passando de um alfa de Cronbach de 0.87 para 0.86. As autoavaliações das capacidades de Vendas e de Gestão apresentam uma média de 4.19 e 4.14 e um desvio-padrão de 1.79 e 1.70, respetivamente. A autoavaliação da capacidade de Vendas tem uma correlação com o total sem item de 0.47, e se fosse retirada da escala, a consistência interna aumentaria uma centésima, ficando com um alfa de Cronbach de 0.88. A autoavaliação da capacidade de Gestão tem uma correlação com o total sem item de 0.54, e se fosse retirada da escala, a consistência interna manter-se-ia.

Na escala Convencional (Anexo I.6.), constata-se que a frequência de respostas dos itens com a opção “Sim” varia entre 88 (35.2%) e 207 (82.8%) e com a opção “Não” entre 43 (17.2%) e 162 (64.8%). Analisando o anexo acima mencionado, verifica-se que a omissão de cada um dos itens manteria a consistência interna da escala (0.92), à exceção do item 124 que a faria aumentar ficando com um alfa de Cronbach de 0.93. A autoavaliação das capacidades Escriturário e Administrativa apresentam uma média de 3.82 e 4.53 e um desvio padrão de 1.57 e 1.66, respetivamente. A autoavaliação da capacidade Escriturário apresenta uma correlação com o total sem item inferior (0.49) à autoavaliação da capacidade Administrativa (0.55); contudo, se ambas as capacidades fossem retiradas da escala Convencional, a consistência interna da escala, aumentaria, passando de um alfa de Cronbach de 0.92 para 0.93.

Os resultados obtidos indicam que verificar-se-iam alterações positivas na consistência interna no instrumento utilizado na população em estudo, havendo um aumento do valor dos alfas de Cronbach, se fossem retirados os itens referentes à autoavaliação das capacidades das escalas RIASEC, à exceção da autoavaliação da capacidade de Gestão da escala Empreendedor, em que o alfa de Cronbach manter-se-ia.

Para analisar a estrutura interna do instrumento SDS, efetuou-se também a análise em componentes principais das escalas. A partir desta análise, obteve-se a extração de 7 fatores com valores próprios superiores a 1: 4.865, 3.100, 2.962, 2.771, 2.170, 2.161 e 1.961, respetivamente. A Tabela 3.2. apresenta a matriz rodada, estando assinaladas a negrito as saturações maiores de cada escala em cada fator. Os sete fatores permitem explicar 67% da variabilidade dos resultados. A tabela 3.2.1. apresenta as escalas com saturação superior em cada fator.

Tabela 3.2. Análise em Componentes Principais das escalas RIASEC das Atividades, Competências, Carreiras e Autoavaliação das Capacidades – rotação Varimax (N=250)

Escalas RIASEC	Fatores (Rotação Varimax)						
	1	2	3	4	5	6	7
Atividades R	0.141	0.010	0.826	0.097	0.077	-0.012	-0.075
Atividades I	-0.001	0.042	0.111	0.407	0.296	0.693	-0.139
Atividades A	0.004	0.700	0.205	0.377	0.104	-0.041	-0.157
Atividades S	0.054	0.227	-0.075	0.617	0.328	0.069	0.308
Atividades E	0.546	0.098	-0.084	0.429	-0.198	-0.013	-0.124
Atividades C	0.788	-0.021	0.177	0.134	0.047	0.057	-0.065
Competências R	0.101	0.120	0.780	0.309	-0.059	0.001	-0.019
Competências I	0.095	0.037	0.214	0.596	0.050	0.547	-0.183
Competências A	0.067	0.717	0.139	0.448	0.164	0.027	-0.048
Competências S	-0.090	0.062	0.021	0.720	0.122	0.008	0.084
Competências E	0.630	-0.005	0.015	0.503	-0.084	-0.091	-0.056
Competências C	0.585	0.011	0.188	0.392	0.089	0.162	0.007
Carreiras R	0.106	0.076	0.764	-0.078	0.372	0.028	-0.029
Carreiras I	0.013	0.105	0.170	0.113	0.690	0.519	-0.144
Carreiras A	0.088	0.733	0.235	0.125	0.366	-0.082	-0.013
Carreiras S	0.145	0.139	0.015	0.205	0.819	0.098	0.204
Carreiras E	0.771	0.059	0.118	0.100	0.364	-0.133	-0.132
Carreiras C	0.791	0.077	0.147	-0.076	0.362	-0.025	-0.026
Autoavaliação da C. Mecânica	0.002	0.113	0.728	-0.175	-0.093	0.155	0.056
Autoavaliação da C. Científica	-0.046	0.051	-0.022	-0.045	0.080	0.826	0.077
Autoavaliação da C. Artística	0.040	0.810	0.068	-0.108	-0.098	0.117	0.185
Autoavaliação da C. Ensino	0.181	0.076	-0.009	-0.026	-0.006	0.105	0.635
Autoavaliação da C. Vendas	0.628	-0.015	-0.024	-0.087	-0.026	-0.012	0.281
Autoavaliação da C. Escriturário	0.571	0.187	-0.024	-0.115	-0.038	0.228	0.280
Autoavaliação da C. Manuais	0.076	0.357	0.455*	0.011	-0.084	0.054	0.436
Autoavaliação da C. Matemática	0.304	0.098	0.099	-0.240	-0.320	0.435*	0.146
Autoavaliação da C. Musical	0.118	0.749	-0.088	-0.104	-0.031	0.130	0.233
Autoavaliação C. Relação com os outros	0.113	0.046	-0.046	0.180	0.127	-0.197	0.761
Autoavaliação da C. Gestão	0.743	0.048	0.015	-0.143	-0.114	-0.018	0.351
Autoavaliação da C. Administrativa	0.677	0.119	0.063	-0.126	-0.060	0.030	0.341
Valores Próprios	4.865	3.100	2.962	2.771	2.170	2.161	1.961
% Variância	16	10	10	9	7	7	7

Nota: A negrito encontra-se as escalas com saturação acima de 0.50; * as escalas com saturação entre 0.40 e 0.50

Tabela 3.2.1. Síntese da matriz rodada de componentes principais das escalas RIASEC – rotação Varimax (N=250)

Fator	Escalas RIASEC
1	Atividades Empreendedor, Competências Empreendedor, Carreiras Empreendedor, Atividades Convencional, Competências Convencional, Carreiras Convencional, Capacidades: Vendas, Escriturário, Gestão e Administrativa.
2	Atividades Artístico, Competências Artístico, Carreiras Artístico, Capacidades: Artística e Musical
3	Atividades Realista, Competências Realista, Carreiras Realista, Capacidades: Manuais e Mecânica.
4	Atividades Social, Competências Investigativo e Social.
5	Carreiras Investigativo e Social.
6	Atividades Investigativo, Capacidades: Científica e Matemática.
7	Capacidades: Relação com os Outros e Ensino.

Analisando a análise em componentes principais das escalas, após a rotação Varimax, verifica-se (Tabela 3.2.1.) que o fator 1 é definido a partir da saturação elevada de Atividades, Competências e Carreiras Empreendedor e Convencional e as capacidades Vendas, Escriturário, Gestão e Administrativa, parecendo assim corresponder à estrutura inicial das escalas Empreendedor e Convencional. O fator 2 é composto por Atividades, Competências e Carreiras Artístico e as capacidades Artística e Musical, parecendo assim corresponder à escala Artístico. O fator 3 está organizado por Atividades, Competências e Carreiras Realista e as capacidades Manuais e Mecânica correspondendo assim, à escala Realista. Os fatores 4 e 5 são constituídos por Atividades Social, Competências Social e Investigativo e Carreiras Social e Investigativo, parecendo assim corresponder, em parte, às escalas Social e Investigativo. O fator 6 é composto por Atividades Investigativo e as capacidades Científica e Matemática, correspondendo, em parte, à escala Investigativo. O fator 7 é constituído pelas capacidades de Relação com Outros e de Ensino, correspondendo às capacidades

relacionadas com a escala Social. A partir da análise fatorial, constata-se que nem todas as escalas correspondem à estrutura inicial teoricamente esperada, nomeadamente, algumas subescalas da escala Empreendedor e da escala Convencional saturaram no mesmo fator (1) e as subescalas da escala Investigativo e da escala Social distribuíram-se por três fatores (4, 5 e 6). Os dados obtidos diferem dos resultados do estudo de Teixeira *et al.* (2010) com alunos de 12.º ano de escolaridade, tanto para amostra do Brasil como para a de Portugal. Ambas as amostras confirmaram as estruturas iniciais dos 6 tipos RIASEC, sendo que o último fator é constituído apenas por alguns itens correspondentes à autoavaliação das capacidades.

A Tabela 3.3. apresenta as correlações dos subtotais de Atividades, Competências e Carreiras (somatório das 3) com a Autoavaliação das Capacidades em cada um dos tipos RIASEC.

Tabela 3.3. Correlações de *Pearson* dos subtotais das Atividades, Competências, Carreiras com a Autoavaliação das Capacidades em cada um dos tipos RIASEC (N=250)

	R	I	A	S	E	C
Autoavaliação da Capacidade Mecânica	0.56**	0.10	0.14*	-0.04	0.01	0.09
Autoavaliação da Capacidade Científica	0.003	0.47**	0.02	0.12	-0.09	0.03
Autoavaliação da Capacidade Artística	0.13*	0.06	0.49**	0.09	0.01	0.04
Autoavaliação da Capacidade Ensino	-0.02	-0.06	0.06	0.15*	0.10	0.17**
Autoavaliação da Capacidade Vendas	0.06	-0.06	-0.02	0.04	0.41**	0.44**
Autoavaliação da Capacidade Escriturário	0.07	0.04	0.13*	0.10	0.31**	0.45**
Autoavaliação da Capacidade Manuais	0.35**	0.06	0.33**	0.14*	0.08	0.16*
Autoavaliação da Capacidade Matemática	0.03	0.04	0.01	-0.16*	0.07	0.22**
Autoavaliação da Capacidade Musical	0.02	0.06	0.40**	0.16*	0.08	0.09
Autoavaliação da Capacidade Relação com os outros	-0.01	-0.11	0.11	0.28**	0.11	0.11
Autoavaliação da Capacidade Gestão	0.08	-0.12	-0.01	0.02	0.49**	0.52**
Autoavaliação da Capacidade Administrativa	0.12	-0.03	0.06	0.07	0.39**	0.51**

Nota: *significativo a $p < 0.05$; **significativo a $p < 0.01$

Destacam-se as correlações com valores iguais ou superiores a 0.30 entre os subtotais das escalas RIASEC e a Autoavaliação das Capacidades, nomeadamente, o tipo Realista associa-se à autoavaliação das capacidades Mecânica ($r=0.56$; $p<0.01$) e Manuais ($r=0.35$; $p<0.01$); o tipo Investigativo à autoavaliação da capacidade Científica ($r=0.47$; $p<0.01$); o tipo Artístico à autoavaliação das capacidades Artística ($r=0.49$; $p<0.01$), Manuais ($r=0.33$; $p<0.01$) e Musical ($r=0.40$; $p<0.01$); o tipo Empreendedor à autoavaliação das capacidades de Vendas ($r=0.41$; $p<0.01$), Escriturário ($r=0.31$; $p<0.01$), Gestão ($r=0.49$; $p<0.01$) e Administrativa ($r=0.39$; $p<0.01$); e, o tipo

Convencional à autoavaliação das capacidades de Vendas ($r=0.44$; $p<0.01$), Escriturário ($r=0.45$; $p<0.01$), Gestão ($r=0.52$; $p<0.01$) e Administrativa ($r=0.51$; $p<0.01$).

Os resultados obtidos vão ao encontro dos resultados de Teixeira *et al.* (2010), da amostra do Brasil, excetuando a correlação da autoavaliação da capacidade de Matemática com o subtotal do tipo Investigativo e as correlações da autoavaliação das capacidades de Ensino e a de Relação com os Outros com os subtotais do tipo Social, visto não apresentarem uma correlação com valor igual ou superior a 0.30. Na amostra de Portugal, os resultados estão apenas parcialmente de acordo com a investigação em estudo, uma vez que não se verificaram correlações significativas entre a autoavaliação das capacidades de Gestão e Administrativa e os subtotais dos tipos Empreendedor e Convencional. No tipo Convencional verificara-se também uma correlação positiva e significativa com a autoavaliação da capacidade Matemática. As correlações da autoavaliação das capacidades de Ensino e a de Relação com os Outros com os subtotais do tipo Social obtiveram valores superiores a 0.30.

Estes dados colocam algumas limitações face à validade de construção do instrumento, já que a maior correlação das subescalas de autoavaliação das capacidades não se verifica sempre na relação com a escala do tipo a que diz respeito. É o caso, por exemplo, da autoavaliação da capacidade de Gestão e de capacidade de Vendas que têm maior saturação com o subtotal de C do que com o de E.

Para responder à questão de investigação n.º 2 e, analisar como se, caracterizam os interesses profissionais dos jovens universitários de Cabo Verde, efetuou-se o estudo da distribuição dos resultados das escalas RIASEC.

Tabela 3.4. Medidas de tendência central e variabilidade das escalas RIASEC (N=250)

Escalas RIASEC	Média	DP	Mínimo	Máximo
Realista	22.64	10.26	3	47
Investigativo	29.10	9.29	6	48
Artístico	27.47	10.65	3	48
Social	36.33	6.49	11	48
Empreendedor	29.68	8.94	10	48
Convencional	26.05	11.47	4	47

Considerando a hierarquização das médias das escalas RIASEC, verifica-se (Tabela 3.4.) que a escala com o resultado médio mais elevado refere-se ao tipo Social (M=36.33; DP=6.49), seguindo-se o tipo Empreendedor (M=29.68; DP=8.94) e o tipo Investigativo (M=29.10; DP=9.29). Em contrapartida, a escala que apresenta o resultado médio mais baixo é a do tipo Realista (M=22.64; DP=10.26). No entanto, é preciso prudência na interpretação destes resultados, uma vez que, na nossa amostra, o tipo R era o menos representado e os tipos E e I os mais representados.

Salienta-se que os resultados obtidos vão ao encontro dos resultados com a amostra do Brasil em que a hierarquização de médias é semelhante à obtida no presente estudo. Em contrapartida, diferem dos da amostra de Portugal com alunos do 12.º ano de escolaridade (Teixeira *et al.*, 2010), verificando-se, neste caso, a seguinte hierarquização das médias das escalas RIASEC: Social, Empreendedor; Artístico; Investigativo; Realista; e, Convencional. Os resultados indicam que os jovens universitários de diferentes Cursos de Ensino Superior em Cabo Verde apresentam interesses profissionais mais elevados por atividades que envolvem o contato pessoal (tipo Social), tarefas que exigem por parte do indivíduo persuasão e liderança (tipo Empreendedor) e situações onde predomina a criatividade e a exploração intelectual (tipo Investigativo). Por outro lado, apresentam interesses profissionais mais baixos por tarefas mais práticas, estruturadas e com resultados concretos (tipo Realista).

De forma a responder à questão de investigação n.º 3, e verificar se haverá congruência entre os interesses dos participantes e os cursos frequentados estudou-se a distribuição dos resultados referentes às escalas dos tipos RIASEC, considerando separadamente os alunos de cada tipo de curso.

Tabela 3.4.1. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que frequentam cursos do tipo Realista (N= 20)

Escalas RIASEC	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Realista	20	28.95	7.49	12	40
Investigativo	20	31.15	6.55	15	41
Artístico	20	23.70	10.0	7	43
Social	20	35.25	6.89	21	45
Empreendedor	20	31.70	7.64	17	43
Convencional	20	25.90	9.0	9	43

Relativamente ao tipo Realista, observa-se (Tabela 3.4.1.) que os alunos que frequentam o curso de Engenharia e Construção Civil apresentam interesses médios mais elevados na escala Social (M=35.25; DP=6.89) e interesses médios mais baixos na escala Artístico (M=23.70; DP=10.0). Salienta-se que a média do tipo Realista (M=28.95; DP=7.49) surge, apenas em quarto lugar.

Tabela 3.4.2. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que frequentam cursos do tipo Investigativo (N= 59)

Escalas RIASEC	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Realista	59	22.66	11.33	3	45
Investigativo	59	38.22	5.56	24	48
Artístico	59	27.41	10.52	6	44
Social	59	36.34	5.63	21	48
Empreendedor	59	26.03	7.89	11	48
Convencional	59	23.24	10.76	5	47

Verifica-se que (Tabela 3.4.2.) os alunos que frequentam os cursos de Análise Clínica e Saúde Pública, Ciências Biológicas e Ciências Farmacêuticas (tipo Investigativo) expressam interesses médios mais elevados na escala Investigativo ($M=38.22$; $DP=5.56$), indo ao encontro do tipo dos cursos em que estão inscritos. Por outro lado, apresentam interesses médios mais baixos na escala Realista ($M=22.66$; $DP=11.33$).

Tabela 3.4.3. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que frequentam cursos do tipo Artístico ($N=33$)

Escalas RIASEC	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Realista	33	28.24	8.98	12	47
Investigativo	33	26.15	7.24	14	41
Artístico	33	32.64	9.42	14	48
Social	33	34.24	5.62	25	45
Empreendedor	33	25.73	8.04	10	44
Convencional	33	19.61	10.52	4	39

Analisando a Tabela 3.4.3, verifica-se que os alunos que frequentam o curso de Arquitetura (tipo Artístico), apresentam interesses médios mais elevados na escala Social ($M=34.24$; $DP=5.62$) e na escala Artístico ($M=32.64$; $DP=9.42$). Por outro lado, apresentam interesses médios mais baixos na escala Convencional ($M=19.61$; $DP=10.52$).

Tabela 3.4.4. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que frequentam cursos do tipo Social ($N=46$)

Escalas RIASEC	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Realista	46	18.83	9.60	5	45
Investigativo	46	26.43	7.46	8	41
Artístico	46	28.22	9.82	8	44
Social	46	40.57	4.52	23	47
Empreendedor	46	26.52	8.33	12	44
Convencional	46	21.22	10.57	5	45

Relativamente ao tipo Social, observa-se (Tabela 3.4.4.) que os alunos que frequentam os cursos de Sociologia, Serviço Social e Psicologia, apresentam interesses médios mais elevados referentes à escala Social ($M=40.57$; $DP=4.52$), indo ao encontro do tipo referente aos cursos em que estão inscritos. Em contrapartida, apresentam interesses médios mais baixos na escala Realista ($M=18.83$; $DP=9.60$).

Tabela 3.4.5. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que frequentam cursos do tipo Empreendedor ($N= 57$)

Escalas RIASEC	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Realista	57	21.16	9.14	7	39
Investigativo	57	24.44	9.15	9	42
Artístico	57	24.75	10.57	3	46
Social	57	34.96	7.35	11	47
Empreendedor	57	34.12	7.94	15	46
Convencional	57	30.61	10.52	8	47

Observando a Tabela 3.4.5. os alunos que frequentam os cursos de Economia e Gestão e Gestão Hoteleira e Turismo (tipo Empreendedor), apresentam a média mais elevada na escala Social ($M=34.96$; $DP=7.35$) e na escala Empreendedor ($M=34.12$; $DP=7.94$). Realça-se que a média mais baixa surge na escala Realista ($M=21.16$; $DP=9.14$).

Tabela 3.4.6. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que frequentam cursos do tipo Convencional (N= 35)

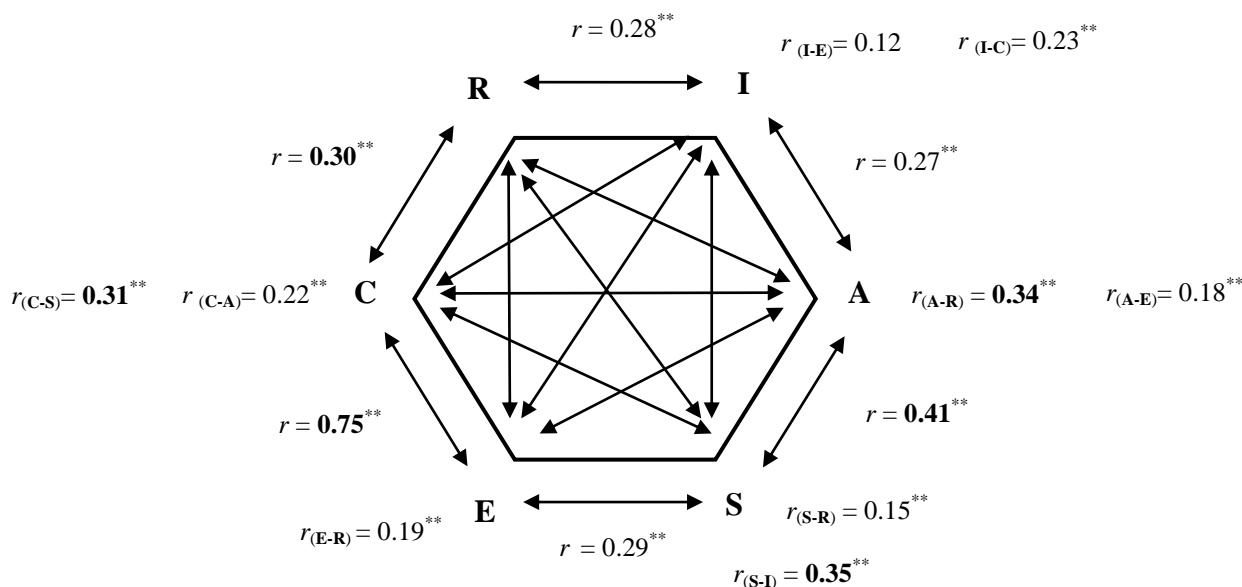
Escalas RIASEC	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Realista	35	21.11	10.26	5	43
Investigativo	35	26.40	9.26	8	47
Artístico	35	28.29	11.53	7	48
Social	35	35.54	7.03	15	46
Empreendedor	35	35.29	8.39	14	46
Convencional	35	35.86	8.12	13	46

Considerando a Tabela 3.4.6., observa-se que os alunos que frequentam o curso de Contabilidade e Administração (tipo Convencional) apresentam interesses médios mais elevados na escala Convencional (M=35.86; DP=8.12), indo ao encontro do tipo referente aos cursos em que estão inscritos. Em contraste, apresentam interesses médios mais baixos na escala Realista (M=21.11; DP=10.26).

Os resultados obtidos nas Tabelas 3.4.1 a 3.4.6. indicam que, na generalidade, os interesses profissionais dos alunos que frequentam os cursos do tipo Investigativo, do tipo Social e do tipo Convencional, parecem ser congruentes com as suas escolhas. No caso das escalas Empreendedor e Artístico, as médias correspondentes a estas escalas são muito próximas das médias mais elevadas, não podendo considerar-se, sem os testes estatísticos adequados, que essas diferenças serão estatisticamente significativas. É nos alunos que frequentam os cursos de tipo Realista que se verifica maior disparidade entre os interesses avaliados e as previsões do modelo.

Para analisar a questão de investigação n.º 4 efetuou-se a correlação de *Pearson* entre os totais das escalas RIASEC.

Figura 2. Correlações de *Pearson* das escalas RIASEC (N=250)



Nota: ** significativo a $p < 0.01$

No que concerne às correlações entre as seis escalas do SDS, observa-se (Figura 2.) que os valores de r variam entre 0.12 e 0.75 com $p < 0.01$ com uma mediana de 0.29. As correlações apresentam valores baixos a moderados e uma relação significativamente positiva entre si, à exceção da correlação entre a escala Investigativo e a escala Empreendedor ($r=0.12$), pontos diametralmente opostos. Para além destes valores, a correlação significativa mais baixa verifica-se entre a escala Realista e a escala Social ($r=0.15$; $p < 0.01$), também dois pontos diametralmente opostos, seguindo-se as correlações das escalas Artístico e Empreendedor ($r=0.18$ $p < 0.01$), embora não sendo escalas diretamente opostas, seguindo-se as correlações entre as escalas Realista e Empreendedor ($r=0.19$ $p < 0.01$) e as escalas Convencional e Artístico ($r=0.22$; $p < 0.01$). Contudo, não se verifica o mesmo em relação às correlações entre as escalas Investigativo e Social ($r=0.35$; $p < 0.01$). As correlações mais elevadas verificaram-se

entre a escala Empreendedor e a escala Convencional ($r=0.75$; $p<0.01$), entre as escalas Artístico e Social, ($r=0.41$; $p<0.01$), entre as escalas Artístico e Realista, embora não sejam adjacentes entre si ($r=0.34$; $p<0.01$), entre as escalas Realista e Convencional ($r=0.30$; $p<0.01$), entre as escalas Empreendedor e Social ($r=0.29$; $p<0.01$), entre as escalas Realista e Investigativo ($r=0.28$; $p<0.01$) e entre as escalas Investigativo e Artístico ($r=0.27$; $p<0.01$), que são escalas adjacentes entre si.

Constata-se que estes resultados, estão parcialmente de acordo com os dados da investigação realizada por Teixeira *et al.* (2010), uma vez que na amostra do Brasil, verificaram-se correlações significativas e superiores ou iguais a 0.30 entre a escala Empreendedor e a escala Convencional ($r=0.56$; $p<0.01$), entre a escala Realista e a escala Investigativo ($r=0.38$; $p<0.01$), entre a escala Realista e a escala Convencional ($r=0.35$; $p<0.01$). Na amostra de Portugal, verificou-se apenas uma correlação significativa superior a 0.30 entre a escala Empreendedor e a escala Convencional ($r=0.49$; $p<0.01$).

Os resultados indicam que nos pontos adjacentes do hexágono, existem correlações mais elevadas e nos pontos diametralmente opostos, correlações mais baixas, indo ao encontro dos dados previstos a partir do hexágono de Holland.

Para responder à questão de investigação n.º 5, efetuou-se o teste *t*-Student para amostras independentes no sentido de verificar se existem diferenças significativas entre géneros.

Tabela 3.5. Média, desvio-padrão e diferenças entre géneros das Escalas RIASEC (N=250)

Escalas RIASEC	N	Sexo	Média	DP	T	P
Realista	155	Feminino	20.06	9.57	-5.350	0.001**
	95	Masculino	26.84	10		
Investigativo	155	Feminino	29.88	9.20	1.706	0.089
	95	Masculino	27.82	9.34		
Artístico	155	Feminino	27.59	10.62	0.238	0.812
	95	Masculino	27.26	10.74		
Social	155	Feminino	37.16	6.12	2.266	0.009*
	95	Masculino	34.97	6.88		
Empreendedor	155	Feminino	29.06	8.95	-1.399	0.163
	95	Masculino	30.68	8.87		
Convencional	155	Feminino	25.76	11.30	-0.504	0.614
	95	Masculino	26.52	11.78		

Nota: *significativo a $p<0.05$; **significativo a $p<0.001$

Inicialmente analisou-se a homogeneidade da variância através do teste de Levene, obtendo-se um resultado em que o $p>0.05$, assumindo-se assim a igualdade das variâncias das escalas. Posteriormente analisou-se o teste *t*-Student para amostras independentes para verificar se existem diferenças significativas entre os sexos. Observando a Tabela 3.6. verifica-se que existem diferenças significativas em duas escalas, na escala Realista ($t=-5.350$; $p=0.001$) a favor do sexo masculino e na escala Social ($t=2.266$; $p=0.009$) a favor do sexo feminino. Os resultados médios indicam que os rapazes, demonstram interesse por atividades mais práticas, estruturadas e com resultados concretos, enquanto, as raparigas privilegiam atividades que envolvem o contato pessoal.

Salienta-se que estes resultados estão parcialmente de acordo com os dados da investigação realizada por Teixeira *et al.* (2010), uma vez que na amostra do Brasil, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas escalas Empreendedor, Realista e Convencional favoráveis aos rapazes. Na amostra de Portugal, verificaram-se

diferenças estatisticamente significativas nas escalas Realista e Empreendedor para o sexo masculino e nas escalas Artístico e Social para o sexo feminino.

Para responder à questão de investigação n.º 6 e, de modo a, perceber se existem diferenças significativas entre as médias obtidas para o estatuto socioeconómico, efetuou-se o teste *one-way* ANOVA.

Tabela 3.6. Diferenças entre as médias das escalas RIASEC e o estatuto socioeconómico (ESE) (N=250)

	<i>F</i>	<i>P</i>
Realista	1.277	0.280
Investigativo	0.547	0.702
Artístico	0.516	0.724
Social	1.960	0.101
Empreendedor	2.544	0.040*
Convencional	2.712	0.031*

Nota: *significativo a $p < 0.05$

Observando a Tabela 3.6., verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas a $p < 0.05$ entre as médias dos grupos em análise para escalas, Empreendedor ($F_{(4,249)}=2.544$; $p=0.040$) e Convencional ($F_{(4,249)}=2.712$; $p=0.031$).

Posteriormente, para analisar quais os grupos que diferem entre si efetuou-se o teste *post hoc* Turkey, confirmando-se apenas uma diferença significativa, na Escala Empreendedor. Verifica-se que o ESE Médio apresenta uma diferença estatisticamente significativa perante o ESE Médio Baixo ($F_{(4,249)}=4.548$; $p=0.043$). O resultado indica que o ESE Médio ($M=31.88$; $DP=9.24$) apresenta um resultado médio mais elevado do que o ESE Médio Baixo ($M=27.33$; $DP=9.163$) na média do tipo E.

Os resultados indicam que na escala Empreendedor, o estatuto socioeconómico de nível Médio apresenta uma diferença estatisticamente significativa perante o estatuto socioeconómico de nível Médio Baixo.

Capítulo 4 – Discussão e Conclusões

A literatura evidencia que o tipo de personalidade de um indivíduo manifesta-se através da sua escolha profissional; que as pessoas, quando escolhem uma profissão, tendem a procurar ambientes profissionais compatíveis com as características da sua personalidade e que os ambientes congruentes com as características da personalidade do indivíduo levam a satisfação na realização do trabalho, a resultados desejáveis e a motivação interna e que ambientes não congruentes causam o contrário (Holland, 1973, 1985, 1997).

Neste capítulo serão sintetizadas as características psicométricas do instrumento utilizado nesta investigação (SDS) e os principais resultados obtidos, tendo em consideração as questões de investigação. Serão também apresentadas as limitações, as sugestões para futuros estudos e as implicações práticas.

Relativamente à precisão das escalas RIASEC do SDS, foi possível verificar valores de coeficiente de alfa de Cronbach moderados a elevados, entre 0.82 no total da Escala Social e 0.92 no total da escala Convencional, o que indica que este instrumento revela boa consistência interna com a população em estudo.

A análise dos itens das escalas Atividades, Competências, Carreiras e da Autoavaliação das Capacidades dos tipos RIASEC, na população em estudo, revela que a consistência interna de cada um dos tipos aumentaria, se fossem retirados os itens relacionados com a autoavaliação das capacidades das escalas RIASEC, à exceção da autoavaliação da capacidade de Gestão da escala Empreendedor, em que o alfa de Cronbach manter-se-ia.

A análise em componentes principais das escalas RIASEC do SDS demonstra que nem todas as escalas apresentam uma saturação máxima no fator teoricamente

esperado. Apesar de cada uma das escalas do SDS, avaliar interesses profissionais distintos, observa-se que determinadas escalas agruparam-se no(s) mesmo(s) fator(es), como por exemplo as escalas Empreendedor e Convencional e as escalas Investigativo e Social.

No estudo das correlações entre os subtotais das escalas RIASEC e a Autoavaliação das Capacidades, foi possível verificar que, só no caso da escala R, as maiores correlações das escalas de autoavaliação das capacidades se verificaram com a escala a que pertencem. Na maior parte dos casos, verificaram-se correlações elevadas e positivas das escalas de autoavaliação das capacidades com os subtotais de vários tipos: é o caso da Escala A (que para além da correlação esperada que seria com autoavaliação da capacidade Artística e Musical, também teve uma correlação significativa e positiva com a autoavaliação das capacidades Manuais), da Escala E (que para além da correlação esperada com autoavaliação da capacidade Vendas e Gestão, também teve correlações significativas com autoavaliação da capacidade Escriturário e Administrativa) e da Escala C (que para além da correlação esperada com autoavaliação da capacidade Escriturário e Administrativa, também se correlacionou significativamente com a autoavaliação da capacidade Gestão). Por outro lado nas Escalas I e S não se verificaram todas as correlações que se podiam esperar de acordo com o modelo RIASEC, por exemplo, na Escala I para além da correlação significativa com a autoavaliação da capacidade Científica, também se esperava uma correlação significativa com a autoavaliação da capacidade Matemática e na Escala S, para além da correlação significativa com a autoavaliação com a capacidade Relação com os Outros também se esperava uma correlação significativa com a capacidade Ensino.

No geral, podemos dizer que as características psicométricas do instrumento são adequadas para a população em análise.

Os resultados evidenciam que os jovens universitários de diferentes Cursos do Ensino Superior de Cabo Verde apresentam interesses profissionais mais elevados por atividades que envolvem o contato pessoal (tipo Social), tarefas que exigem por parte do indivíduo persuasão e liderança (tipo Empreendedor) e situações onde predomina a criatividade e a exploração intelectual (tipo Investigativo). Por outro lado, apresentam interesses profissionais mais baixos por tarefas mais práticas, estruturadas e com resultados concretos (tipo Realista). A interpretação destes resultados está limitada pelo fato de a presente amostra ter um número desigual de alunos de cada um dos tipos de cursos. No entanto, este resultado é semelhante ao obtido no Brasil, uma vez que na amostra com jovens do 12.º ano de escolaridade brasileiros estes tenderam a demonstrar interesses mais elevados por atividades ou profissões associadas ao tipo Social em detrimento dos interesses do tipo Realista, enquanto na amostra de jovens do 12.º ano de escolaridade portugueses, estes tenderam a demonstrar interesses mais elevados também por atividades ou profissões associadas ao tipo Social e menor interesse por atividades ou profissões do tipo Convencional (Primi *et al.*, 2010; Teixeira *et al.*, 2010).

Na generalidade, observa-se que os interesses profissionais dos jovens universitários do Ensino Superior de Cabo Verde parecem ser congruentes com as escolhas efetuadas, excetuando o tipo Realista, em que os estudantes apresentam interesses profissionais mais elevados relacionados com o tipo Social. Neste caso específico, este resultado pode estar relacionado com a falta de ajuda que os alunos têm ao nível da orientação vocacional, uma vez que em Cabo Verde não existe este tipo de apoio. Podem ainda, estar relacionados com o facto de os cursos do tipo Realista serem recentes em Cabo Verde e de os jovens, por curiosidade, se terem candidatado, sem

possivelmente terem conhecimento dos seus conteúdos programáticos. Por outro lado, coloca-se também a hipótese da falta de conhecimento por parte dos alunos relativamente ao diverso leque de profissões e das respetivas saídas profissionais, fazendo com que privilegiem cursos que, talvez lhes pareçam ter maior prestígio.

O estudo das correlações entre as escalas RIASEC do SDS revela que as seis escalas estão significativa e positivamente relacionadas entre si, à exceção das escalas Investigativo e Empreendedor. Este resultado pode estar relacionado com o facto destes dois tipos serem um dos dois tipos diametralmente opostos, ou seja, terem poucas semelhanças entre si, segundo aquilo que é previsto no modelo hexagonal de Holland (Holland, 1973, 1985, 1997). Os resultados também indicam que existem nos pontos mais próximos do hexágono, correlações mais elevadas entre o tipo Convencional e o tipo Empreendedor, entre o tipo Artístico e o tipo Social, entre o tipo Convencional e o tipo Realista, entre o tipo Social e o tipo Empreendedor, bem como entre o tipo Realista e o tipo Investigador. Nos pontos diametralmente opostos, as correlações são mais baixas, indo ao encontro daquilo que é previsto na teoria do modelo hexagonal de Holland (Holland, 1973, 1985, 1997).

No que concerne às diferenças de género, relativamente aos interesses profissionais, os resultados evidenciam que existem diferenças estatisticamente significativas para os rapazes na escala Realista e para as raparigas na escala Social. Neste sentido, os rapazes demonstram interesses médios mais elevados por atividades mais práticas, estruturadas e com resultados concretos, comparativamente às raparigas. Em contrapartida, as raparigas apresentam interesses médios mais elevados por atividades que envolvem o contato pessoal do que os rapazes. De acordo com alguns estudos efetuados, confirma-se esta tendência já encontrada entre os géneros (Sartori, Noronha, & Nunes, 2009; Teixeira *et al.*, 2010).

Relativamente às diferenças ao nível do estatuto socioeconómico, os resultados indicam que na escala Empreendedor se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o estatuto socioeconómico Médio e Médio Baixo, com média mais elevada no nível Médio comparativamente ao nível Médio Baixo.

Limitações e sugestões futuras

Uma das limitações da investigação está relacionada com o momento da recolha de dados, uma vez que estes foram recolhidos em Cabo Verde, o que implicou a deslocação da autora da investigação a este país. O fato de coincidir com o período tanto de aulas como de estágio, fez com que só houvesse a possibilidade de se ausentar no final do 1.º semestre, coincidindo também com o final do semestre em Cabo Verde. Deste modo, não foi fácil encontrar turmas com o número de alunos suficientes para os tipos de cursos utilizados nesta investigação. Assim, seria importante, no futuro, efetuar outro estudo com um número mais homogéneo de alunos entre os diferentes tipos de cursos. Seria também pertinente, numa futura investigação, explorar as razões que levaram os jovens a escolher o curso em que se encontram matriculados, de modo a poder analisar outras variáveis envolvidas na escolha, para além dos interesses. Seria ainda importante numa futura investigação, explorar a perceção de prestígio dos diferentes cursos por parte dos estudantes.

Uma outra limitação teve a ver com as dificuldades da autora em relação à língua inglesa, no que se refere à elaboração do enquadramento teórico, o que implicou a perda de muito tempo a ler e a tentar compreender os conteúdos dos livros e dos artigos relacionados com o assunto, visto que a, maior parte das vezes, a literatura encontrada estava neste idioma.

Implicações práticas

Na década de 70 do século passado, uma comissão de peritos da UNESCO definiu que a orientação consiste em ajudar o indivíduo a tomar consciência das suas características pessoais e a desenvolvê-las com vista à escolha dos seus percursos académicos e das suas atividades profissionais em todas as circunstâncias da sua existência, com a preocupação comum de servir a sociedade e a afirmação da sua responsabilidade (Danvers, 1992, citado por Guichard & Huteau, 2001). Tendo em consideração que a orientação escolar e profissional ainda é uma área pouco explorada na sociedade cabo-verdiana, esta investigação poderá permitir que os psicólogos possam equacionar os interesses profissionais, como um aspeto vocacional a ser explorado junto dos jovens para que haja uma congruência entre os interesses e as escolhas profissionais dos mesmos. Neste sentido, seria pertinente explorar este conteúdo aquando da tomada de decisão tanto no momento de transição para o Ensino Secundário, como para o ingresso no Ensino Superior.

Devido à conjuntura económica vivenciada pelas sociedades em geral e, neste caso em particular em Cabo Verde, parece ser de extrema relevância investir cada vez mais na área de orientação escolar e profissional, uma vez que um dos objetivos da orientação é, preparar os jovens para a flexibilidade e levá-los a adaptar-se a diversas situações de emprego que possam surgir (De Calan, 1997), mas acima de tudo contribuir para que o jovem/adulto possa fazer uma escolha profissional que seja congruente com os seus interesses profissionais, permitindo assim que haja resultados desejáveis como a satisfação, a motivação, a realização pessoal no trabalho e quiçá, estabilidade ao longo da sua carreira profissional.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- APA. (2010). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Artmed.
- Balbinotti, M. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 461-473.
- Balbinotti, M. A., & Tétréau, B. (2006). Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do Rio Grande do Sul. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 551-560.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baptista, J. A. C. (2011). *OPUS: Um novo método e uma nova medida dos interesses vocacionais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C., & Paradiso, A. C., (2003). Trajetória académica e satisfação com escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), 153-166.
- Barros, A. (2010). Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenção na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 165-175.
- Bohoslavsky, R. (2007). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cardoso, H. F. V. (2005). A quantificação do estatuto socioeconómico em populações contemporâneas e históricas: Dificuldades, algumas orientações e importância na investigação orientada para a saúde. *Antropologia Portuguesa*, 22/23, 247-272.

Carmo, A. M. (2003). *Modelo sócio-cognitivo de escolhas da carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Costa, P. T., & McCrae R. R. (1984). Personality and vocational interests in an adult samples. *Journal of Applied Psychology*, 69 (3), 390-400.

Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York, NY: McGraw-Hill.

De Calan, D. (1997). Préparer les jeunes à la flexibilité. In D. D. Pessin (Eds), *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 205-215). Paris: Syros.

Dupont, J. B., Gendre, F., Berthoud, S., & Descombes, J. P. (1979). *La psychologie des intérêts*. Paris: PUF.

Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa. Instituto Piaget.

Helms, S. T. (1996). Some experimental tests of Holland's congruency, hypotheses: The reactions of high school students to occupational simulations. *Journal of Career Assessment*, 4 (3), 253-268.

Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In, M. C. Taveira & J. T. Silva, (coord.), *Psicologia vocacional perspectivas para a intervenção* (pp. 13-25). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Hood, A. B., & Ferreira, J. A. G. (1993). A teoria da escolha vocacional de John Holland. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII (3), 457-470.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, New York, NY: Prentice-Hall.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (2.^a ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3.^a ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Janeiro, I. N. (2011). Escala de atribuições em relação à carreira (EAC): Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 5-13.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79- 122.

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 297-311.

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.

Lobato, C. R., & Koller, S. H. (2003). Maturidade vocacional e gênero: Adaptação e uso do inventário brasileiro de desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), 57-69.

Magalhães, M. de O., Martinuzzi, V., & Teixeira, M. A. P. (2004). Relações entre estilos cognitivos e interesses vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), 11-20.

Mansão, C. S. M., & Yoshida, E. M. P. (2006). SDS – Questionário de Busca Auto-dirigida: Precisão e validade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2 (1), 67-79.

- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Noronha, A. P., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2003). Análise de instrumentos de avaliação de interesses profissionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (3), 287-291.
- Nunes, M. F. O., Okino, E. T. K., Noce, M. A., & Jardim-Maran M. L. C. (2008). Interesses profissionais: Perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação. *Avaliação Psicológica*, 7 (3), 403-414.
- Oliveira, M. C., & Coleta, M. F. (2008). Adaptação e validação da escala combinada de atitudes da maturidade de carreira (CDA). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 45-65.
- Pinto, H. R., Afonso, M. J., Teixeira, O., & Ferreira-Marques, J. (1995). As dimensões da maturidade vocacional no programa de orientação da carreira. In J. F. Marques & M. Rafael (Eds.), *Conferência Internacional AIOSP. Actas. Tema geral: Serviços de orientação para os anos 90* (pp.426-433). Lisboa, Portugal.
- Primi, R., Mansão, C., Muniz, M., & Nunes, M. F (2010). SDS – Questionário de Busca Auto-dirigida: Self-Directed-Search SDS. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Primi, R., Moggi, M. A., & Casellato. E. O. (2004). Estudo correlacional do inventário de busca autodirigida (Self – Directed Search) com o IFP. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1) 47-54.
- Rafael, M. (2001). *O modelo desenvolvimentista da avaliação e aconselhamento de carreira* (C-DAC). (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Reuchlin, M. (1976). *A orientação escolar e profissional*. Porto: Editora limitada.
- Samssudin, S. (2009). *A relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes do ensino superior*. (Dissertação de

mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Sartori, F. A., Noronha, A. P. P., & Nunes, M. F. O. (2009). Comparações entre EAP e SDS: Interesses profissionais em alunos de ensino médio. *Boletim de Psicologia*, *LIX* (130), 17-29.

Spokane, A. R., Luchetta, E. J., & Richwine, M. (1996). Holland's theory. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3.^a ed., pp. 33-74). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Super, D. E. (1964). *La psychologie des intérêts*. Paris: PUF (Presses Universitaires de France).

Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In D. Hall (Eds.), *Career Development in organizations* (2^a ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Super, D. E. (1995). Models of career development. In J. F. Marques & M. Rafael (Eds.), *Conferência Internacional AIOSP. Actas. Tema geral: Serviços de orientação para os anos 90* (pp.47-66). Lisboa, Portugal.

Teixeira, M. O. (2000). *Personalidade e motivação no desenvolvimento vocacional. As necessidades, os valores, os interesses e as auto-percepções no conhecimento de si vocacional*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 9-16.

Teixeira, M. O., Barros, A., & Janeiro, I. (2010). Análise transcultural dos interesses. Resultados do SDS em amostras de Portugal e do Brasil. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, Braga.

Valentini, F., & Teodoro, M., (2009). Relações entre interesses vocacionais e fatores de personalidade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (2), 57-68.

Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6 (1), 3-12.

Índice de Figuras

	Págs.
Figura 1. Representação Gráfica do Modelo Hexagonal de Holland e do Modelo Mundo do Trabalho de Prediger. Retirado de Primi <i>et al.</i> 2004.	13
Figura 2. Correlações de <i>Pearson</i> das escalas RIASEC (N=250)	44

Índice de Tabelas

	Págs.
Tabela 2.3.1. Distribuição dos participantes por Universidades (Cabo Verde) (N=250)	26
Tabela 2.3.2. Distribuição dos participantes por género e idades (N=250)	27
Tabela 2.3.3. Distribuição da tipologia RIASEC (N=250)	27
Tabela 2.3.4. Distribuição dos diferentes cursos de Ensino Superior (N=250)	28
Tabela 2.3.5. Distribuição do estatuto socioeconómico (ESE) dos participantes (N=250)	28
Tabela 3.1. Coeficientes de Alfa de Cronbach para as escalas RIASEC (N=250)	30
Tabela 3.2. Análise em Componentes Principais das escalas RIASEC das Atividades, Competências, Carreiras e Autoavaliação das Capacidades – rotação Varimax (N=250)	34
Tabela 3.2.1. Síntese da matriz rodada de componentes principais das escalas RIASEC – rotação Varimax (N=250)	35
Tabela 3.3. Correlações de <i>Pearson</i> dos subtotais das Atividades, Competências, Carreiras com a Autoavaliação das Capacidades em cada um dos tipos RIASEC (N=250)	37
Tabela 3.4. Medidas de tendência central e variabilidade das escalas RIASEC	39

(N=250)

Tabela 3.4.1. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que 40 frequentam cursos do tipo Realista (N= 20)

Tabela 3.4.2. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que 40 frequentam cursos do tipo Investigativo (N= 59)

Tabela 3.4.3. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que 41 frequentam cursos do tipo Artístico (N= 33)

Tabela 3.4.4. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que 41 frequentam cursos do tipo Social (N=46)

Tabela 3.4.5. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que 42 frequentam cursos do tipo Empreendedor (N= 57)

Tabela 3.4.6. Medidas de tendência central e dispersão dos alunos que 43 frequentam cursos do tipo Convencional (N= 35)

Tabela 3.5. Média, desvio-padrão e diferenças entre géneros das Escalas 46 RIASEC (N=250)

Tabela 3.6. Diferenças entre as médias das escalas RIASEC e o estatuto 47 socioeconómico (ESE) (N=250)

Lista de Anexos

Anexo I

Anexo I.1. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Realista (N= 250)

Anexo I.2. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Investigativo (N=250)

Anexo I.3. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Artístico (N=250)

Anexo I.4. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Social (N=250)

Anexo I.5. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Empreendedor (N=250)

Anexo I.6. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Convencional (N=250)

Anexo II

Anexo II.1. Cartas dirigidas às instituições do Ensino Superior em Cabo Verde, onde foram aplicados os questionários

Anexos

Anexo I

Anexo I.1. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Realista (N=250)

Escala Realista	Itens	Frequência		%		Alpha de Cronbach se item extraído	
		Sim	Não	Sim	Não		
Atividades	1	126	124	50.4	49.6	0.89	
	2	104	146	41.6	58.4	0.89	
	3	110	140	44	56	0.89	
	4	82	168	32.8	67.2	0.89	
	5	111	139	44.4	55.6	0.89	
	6	100	150	40	60	0.89	
	7	93	157	37.2	62.8	0.89	
	8	143	107	57.2	42.8	0.90	
	9	186	64	74.4	25.6	0.89	
	10	162	88	64.8	35.2	0.89	
	11	198	52	79.2	20.8	0.89	
Competências	67	131	119	52.4	47.6	0.89	
	68	123	127	49.2	50.8	0.89	
	69	132	118	52.8	47.2	0.89	
	70	162	88	64.8	35.2	0.89	
	71	133	117	53.2	46.8	0.89	
	72	98	152	39.2	60.8	0.89	
	73	65	185	26	74	0.89	
	74	113	137	45.2	54.8	0.90	
	75	111	139	44.4	55.6	0.89	
	76	141	109	56.4	43.6	0.89	
	77	129	121	51.6	48.4	0.89	
Carreiras	133	79	171	31.6	68.4	0.89	
	134	60	190	24	76	0.89	
	135	92	158	36.8	63.2	0.89	
	136	78	172	31.2	68.8	0.89	
	137	92	158	36.8	63.2	0.89	
	138	75	175	30	70	0.89	
	139	93	157	37.2	62.8	0.89	
	140	61	189	24.4	75.6	0.89	
	141	88	162	35.2	64.8	0.89	
	142	100	150	40	60	0.89	
	143	107	143	42.8	57.2	0.89	
	144	44	206	17.6	82.4	0.89	
		Média		DP		Alpha de Cronbach se item extraído	Correlação com o total-item
Autoavaliação da Capacidade Mecânica		3.26		1.72		0.90	0.57
Autoavaliação da Capacidade Manuais		4.48		1.67		0.91	0.37

Anexo I.2. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Investigativo (N=250)

Escala Investigativo	Itens	Frequência		%		Alpha de Cronbach se item extraído	
		Sim	Não	Sim	Não		
Atividades	12	130	120	52	48	0.87	
	13	149	101	59.6	40.4	0.87	
	14	135	115	54	46	0.87	
	15	149	101	59.6	40.4	0.87	
	16	195	55	78	22	0.87	
	17	219	31	87.6	12.4	0.87	
	18	170	80	68	32	0.87	
	19	190	60	76	24	0.87	
	20	109	141	43.6	56.4	0.87	
	21	206	44	82.4	17.6	0.87	
	22	168	82	67.2	32.8	0.87	
Competências	78	124	126	49.6	50.4	0.87	
	79	173	77	69.2	30.8	0.87	
	80	173	77	69.2	30.8	0.87	
	81	146	104	58.4	41.6	0.87	
	82	226	24	90.4	9.6	0.87	
	83	191	59	76.4	23.6	0.87	
	84	188	62	75.2	24.8	0.87	
	85	182	68	72.8	27.2	0.87	
	86	211	39	84.4	15.6	0.87	
	87	167	83	66.8	33.2	0.87	
	88	185	65	74	26	0.87	
Carreiras	145	134	116	53.6	46.4	0.87	
	146	114	136	45.6	54.4	0.87	
	147	122	128	48.8	51.2	0.87	
	148	109	141	43.6	56.4	0.87	
	149	146	104	58.4	41.6	0.87	
	150	91	159	36.4	63.6	0.87	
	151	136	114	54.4	45.6	0.87	
	152	112	138	44.8	55.2	0.87	
	153	111	139	44.4	55.6	0.87	
	154	105	145	42	58	0.87	
	155	123	127	49.2	50.8	0.87	
	156	126	124	50.4	49.6	0.87	
		Média		DP		Alpha de Cronbach se item extraído	Correlação com o total-item
Autoavaliação da Capacidade Científica		3.80		1.79		0.88	0.50
Autoavaliação da Capacidade Matemática		4.43		1.59		0.90	0.08

Anexo I.3. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Artístico (N=250)

Escala Artístico	Itens	Frequência		%		Alpha de Cronbach se item extraído	
		Sim	Não	Sim	Não		
Atividades	23	157	93	62.8	37.2	0.90	
	24	199	51	79.6	20.4	0.90	
	25	121	129	48.4	51.6	0.90	
	26	113	137	45.2	54.8	0.90	
	27	178	72	71.2	28.8	0.90	
	28	176	74	70.2	29.6	0.89	
	29	182	68	72.8	27.2	0.90	
	30	216	34	86.4	13.6	0.90	
	31	128	122	51.2	48.8	0.89	
	32	118	132	47.2	52.8	0.90	
	33	182	68	72.8	27.2	0.90	
Competências	89	220	30	88	12	0.90	
	90	132	118	52.8	47.2	0.90	
	91	139	111	55.6	44.4	0.90	
	92	141	109	56.4	43.6	0.89	
	93	139	111	55.6	44.6	0.90	
	94	130	120	52	48	0.89	
	95	172	78	68.8	31.2	0.90	
	96	152	98	60.8	39.2	0.89	
	97	159	91	63.6	36.4	0.90	
	98	158	92	63.2	36.8	0.90	
	99	130	120	52	48	0.89	
Carreiras	157	127	123	50.8	49.2	0.89	
	158	126	124	50.4	49.6	0.89	
	159	88	162	35.2	64.8	0.90	
	160	169	81	67.6	32.6	0.89	
	161	141	109	56.4	43.6	0.89	
	162	110	140	44	56	0.89	
	163	126	124	50.4	49.6	0.89	
	164	95	154	38.4	61.6	0.90	
	165	130	120	52	48	0.89	
	166	129	121	51.6	48.4	0.90	
	167	86	164	34.4	65.6	0.89	
	168	167	83	66.8	33.2	0.90	
		Média		DP		Alpha de Cronbach se item extraído	Correlação com o total-item
Autoavaliação da Capacidade Artística		3.99		1.83		0.90	0.58
Autoavaliação da Capacidade Musical		3.73		1.83		0.91	0.50

Anexo I.4. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Social (N=250)

Escala Social	Itens	Frequência		%		Alpha de Cronbach se item extraído	
		Sim	Não	Sim	Não		
Atividades	34	184	66	73.6	26.4	0.81	
	35	245	5	98	2	0.82	
	36	211	39	84.4	15.6	0.81	
	37	167	83	66.8	33.2	0.81	
	38	215	35	86	14	0.81	
	39	221	29	81.4	11.6	0.81	
	40	208	42	83.2	16.8	0.81	
	41	155	95	62	38	0.81	
	42	239	11	95.6	4.4	0.82	
	43	171	79	68.4	31.6	0.81	
	44	238	12	95.2	4.8	0.82	
	Competências	100	235	15	94	6	0.82
101		237	13	94.8	5.2	0.82	
102		240	10	96	4	0.82	
103		223	27	89.2	10.8	0.82	
104		228	22	91.2	8.8	0.81	
105		236	14	94.4	5.6	0.82	
106		238	12	95.2	4.8	0.82	
107		238	12	95.2	4.8	0.82	
108		233	17	93.2	6.8	0.81	
109		242	8	96.8	3.2	0.82	
110		216	34	86.4	13.6	0.81	
Carreiras	169	150	100	60	40	0.80	
	170	140	110	56	44	0.81	
	171	98	152	39.2	60.8	0.81	
	172	174	76	69.6	30.4	0.80	
	173	100	150	40	60	0.81	
	174	148	102	59.2	40.8	0.81	
	175	174	76	69.6	30.4	0.81	
	176	106	144	42.4	57.6	0.81	
	177	161	89	64.4	35.6	0.81	
	178	99	151	39.6	60.4	0.81	
	179	155	95	62	38	0.80	
	180	102	148	40.8	59.2	0.81	
		Média		DP		Alpha de Cronbach se item extraído	Correlação com o total-item
Autoavaliação da Capacidade Ensino		5.02		1.43		0.85	0.20
Autoavaliação da Capacidade Relação com os outros		5.60		1.27		0.83	0.33

Anexo I.5. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Empreendedor (N=250)

Escala Empreendedor	Itens	Frequência		%		Alpha de Cronbach se item extraído	
		Sim	Não	Sim	Não		
Atividades	45	185	65	74	26	0.87	
	46	177	73	70.8	29.2	0.86	
	47	232	18	92.8	7.2	0.87	
	48	212	38	84.8	15.2	0.87	
	49	137	113	54.8	45.2	0.87	
	50	195	55	78	22	0.87	
	51	219	31	87.6	12.4	0.87	
	52	57	193	22.8	77.2	0.87	
	53	78	172	31.2	68.8	0.87	
	54	241	9	96.4	3.6	0.87	
	55	60	190	24	76	0.87	
Competências	111	181	69	72.4	27.6	0.87	
	112	239	11	95.6	4.4	0.87	
	113	222	28	88.8	11.2	0.87	
	114	204	46	81.6	18.4	0.87	
	115	137	113	54.8	45.2	0.86	
	116	120	130	48	52	0.87	
	117	238	12	95.2	4.8	0.87	
	118	112	138	44.8	55.2	0.86	
	119	234	16	93.6	6.4	0.87	
	120	232	18	92.8	7.2	0.87	
	121	155	95	62	38	0.87	
Carreiras	181	115	135	46	54	0.86	
	182	124	126	49.6	50.4	0.86	
	183	122	128	48.8	51.2	0.86	
	184	140	110	56	44	0.86	
	185	111	139	44.4	55.6	0.86	
	186	108	142	43.2	56.8	0.86	
	187	107	143	42.8	57.2	0.86	
	188	97	153	38.8	61.2	0.86	
	189	105	145	42	58	0.86	
	190	137	113	54.8	45.2	0.86	
	191	146	104	58.4	41.6	0.86	
	192	157	93	62.8	37.2	0.86	
		Média		DP		Alpha de Cronbach se item extraído	Correlação com o total-item
Autoavaliação da Capacidade Vendas		4.19		1.79		0.88	0.47
Autoavaliação da Capacidade Gestão		4.14		1.70		0.87	0.54

Anexo I.6. Análise de itens dos itens referentes ao tipo Convencional (N=250)

Escala Convencional	Itens	Frequência		%		Alpha de Cronbach se item extraído	
		Sim	Não	Sim	Não		
Atividades	56	120	130	48	52	0.92	
	57	153	97	61.2	38.8	0.92	
	58	139	111	55.6	44.4	0.92	
	59	134	116	53.6	46.4	0.92	
	60	135	115	54	46	0.92	
	61	138	112	55.2	44.8	0.92	
	62	142	108	56.8	43.2	0.92	
	63	94	156	37.6	62.4	0.92	
	64	133	117	53.2	46.8	0.92	
	65	128	122	51.2	48.8	0.92	
	66	123	127	49.2	50.8	0.92	
Competências	122	128	122	51.2	48.8	0.92	
	123	122	128	48.8	51.2	0.92	
	124	95	155	38	62	0.93	
	125	150	100	60	40	0.92	
	126	88	162	35.2	64.8	0.92	
	127	143	107	57.2	42.8	0.92	
	128	144	106	57.6	42.4	0.92	
	129	189	61	75.6	24.4	0.92	
	130	207	43	82.8	17.2	0.92	
	131	198	52	79.2	20.8	0.92	
	132	165	95	66	44	0.92	
Carreiras	193	115	135	46	54	0.92	
	194	128	122	51.2	48.8	0.92	
	195	102	148	40.8	59.2	0.92	
	196	109	141	43.6	56.4	0.92	
	197	118	132	47.2	52.8	0.92	
	198	109	141	43.6	56.4	0.92	
	199	113	137	45.2	54.8	0.92	
	200	108	142	43.2	56.8	0.92	
	201	101	149	40.4	59.6	0.92	
	202	137	113	54.8	45.1	0.92	
	203	98	152	39.2	60.8	0.92	
	204	119	131	47.6	52.4	0.92	
		Média		DP		Alpha de Cronbach se item extraído	Correlação com o total-item
Autoavaliação da Capacidade Escriturário		3.82		1.57		0.93	0.49
Autoavaliação da Capacidade Administrativa		4.53		1.66		0.93	0.55

Anexo II

Anexo II.1. Cartas dirigidas às instituições do Ensino Superior em Cabo Verde, onde foram aplicados os questionários

Exmo. Sr. Reitor da Universidade Jean Piaget

Dr. Jorge Brito

Cabo Verde

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários no âmbito de investigação.

Isabel Maria Gonçalves dos Santos, de nacionalidade cabo-verdiana, estudante do Mestrado em Psicologia na Universidade de Lisboa, vem respeitosamente solicitar a V. autorização para aplicar um questionário a alguns alunos da Universidade que V. Exa dirige. A Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação que estou a realizar tem por objetivo analisar os interesses e as escolhas profissionais dos alunos cabo-verdianos do ensino superior.

Estes questionários serão realizados em grupo, por escrito, em formato papel, sendo a resposta individual e confidencial. Esta recolha de dados respeitará os cuidados éticos e deontológicos que tal processo exige; recolheremos os dados biográficos dos participantes mas a resposta será anónima. A aplicação dos questionários não deverá exceder os 30 minutos.

Pretendíamos iniciar a aplicação dos inquéritos a partir do dia 16 de Janeiro e as nossas hipóteses de investigação implicam a aplicação dos questionários a alunos, a partir do 2º ano, dos seguintes cursos;

- Engenharias;
- Biologia e Ciências Farmacêuticas;
- Arquitetura;
- Psicologia e Serviço Social;
- Economia e Gestão Hoteleira;

Sem mais nada a acrescentar e na expectativa de uma resposta favorável por parte do Digníssimo Sr. Reitor, apresento-lhe os meus cumprimentos.

A Orientadora da tese

A orientanda

Prof. Doutora Alexandra Barros

Dr^a Isabel Santos

Exmo. Sr. Presidente do Conselho de Direção
do ISCEE

Dr. António Canuto

Cabo Verde

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários no âmbito de investigação.

Isabel Maria Gonçalves dos Santos, de nacionalidade cabo-verdiana, estudante do Mestrado em Psicologia na Universidade de Lisboa, vem respeitosamente solicitar a V. autorização para aplicar um questionário a alguns alunos do Instituto que V. Exa dirige. A Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação que estou a realizar tem por objetivo analisar os interesses e as escolhas profissionais dos alunos cabo-verdianos do ensino superior.

Estes questionários serão realizados em grupo, por escrito, em formato papel, sendo a resposta individual e confidencial. Esta recolha de dados respeitará os cuidados éticos e deontológicos que tal processo exige; recolheremos os dados biográficos dos participantes mas a resposta será anónima. A aplicação dos questionários não deverá exceder os 30 minutos.

Pretendíamos iniciar a aplicação dos inquéritos a partir do dia 16 de Janeiro e as nossas hipóteses de investigação implicam a aplicação dos questionários a alunos do curso a partir do 2º ano de Contabilidade.

Sem mais nada a acrescentar e na expectativa de uma resposta favorável por parte do Excelentíssimo Sr. Presidente, apresento-lhe os meus cumprimentos.

A Orientadora da tese

Prof. Doutora. Alexandra Barros

A orientanda

Drª Isabel Santos